



Elli Alanko

ERITYISLASTEN HUOLTAJIEN KOKEMUKSIA ERITYISLUOKKASIIRROISTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2020

TIIVISTELMÄ

Elli Alanko: Erityislasten huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Maaliskuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia erityislasten huoltajilla on erityisluokkasiirroista. Näiden kokemusten pohjalta huomio kiinnittyi erityisesti koulun henkilökunnan toimintaan erityisluokkasiirtojen aikana, tästä toiminnasta syntyneisiin huoltajien kokemuksiin, sekä näiden kokemusten pohjalta ilmenneeseen huoltajien toimintaan erityisluokkasiirtojen aikana. Lisäksi huoltajien kokemukset toivat esille niitä merkityksiä, joita erityisluokkasiirto oli luonut heidän oman lapsensa kohdalla.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2019 kerronnallisten haastatteluiden ja kirjallisesti tuotettujen siirtymäkertomusten avulla. Tutkimukseen osallistui kahdeksan erityislapsen huoltajaa, joista kuusi kertoi kokemuksistaan haastattelun, ja kaksi kirjallisen siirtymäkertomuksen muodossa. Tutkimusaineisto analysoitiin temaattisen narratiivisen analyysin avulla, jonka avulla huomioitiin aineiston kokemukselliset ja narratiiviset piirteet.

Tutkimustulokset osoittivat koulun toiminnan selkeän vaikutuksen huoltajien erityisluokkasiirroista muodostuneisiin kokemuksiin, ja huoltajien omaan toimintaan siirtoprosessien aikana. Koulun henkilökunnan toimiessa aktiivisesti lapsen tarpeet ja huoltajien mielipiteet huomioiden, huoltajille muodostui positiivisia kokemuksia erityisluokkasiirroista, eivätkä he kokeneet tarvetta ottaa pakollista paperityötä enempää osaa erityisluokkasiirtoprosessiin. Jos taas koulu teki huoltajien kokemuksen mukaan päätöksiä ilman, että huoltajat tulivat kuulluiksi ja lapsen tarpeet huomioituiksi, kokivat huoltajat painetta osallistua aktiivisesti erityisluokkasiirtoon myönteisen lopputuloksen varmistamiseksi.

Merkittävä havainto, jonka tutkimustulokset toivat esille, liittyy erityisluokkasiirron merkitykseen lapsen elämässä. Suurin osa huoltajista koki, että erityisluokkasiirto muodostui positiiviseksi merkitykselliseksi lapsen elämässä muun muassa lasta itseään koskevien positiivisten kokemusten lisääntymisen myötä. Osa huoltajista kuitenkin koki, että opiskelu erityisluokalla vaikutti lapsen itsetuntoon negatiivisesti, jolloin taustalla olivat yleensä erityisluokkasiirtoa koskevat erimielisyydet koulun kanssa.

Tutkimustulokset osoittivat, että kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tulee kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota, kun kyseessä on erityislasten koulunkäynti. Jotta lapsen asema tulisi huomioiduksi, tulee koulun hyödyntää huoltajien tietoa lapsesta ja ottaa heidät vahvemmin osallisiksi päätöksentekoon.

Avainsanat: Erityisluokkasiirto, erityislasten huoltajat, kokemukset, narratiivisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	ERITYISOPETUS OSANA KOULUTUSTA JA KASVATUSTA	7
2.1	ERITYISOPETUKSEN HISTORIAA	9
2.2	SUOMALAINEN ERITYISOPETUS.....	13
2.3	ERITYISOPETUKSEN UUSI AIKAKAUSI: INTEGRAATIO JA INKLUUSIO	18
2.4	KOULUTUKSEN JA KASVATUKSEN KENTÄN KAHTIAJAKO 2010-LUVUN SUOMESSA.....	24
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	31
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
3.2	FENOMENOLOGIA	33
3.3	KOKEMUSTEN TUTKIMUS.....	35
3.4	NARRATIIVISUUS LAADULLISESSA TUTKIMUKSESSA	37
3.5	AINEISTONKERUU	40
3.6	TUTKIMUSAINEISTO	43
4	AINEISTON ANALYYSI	47
4.1	TEMAATTINEN NARRATIIVINEN ANALYYSI	47
4.1.1	<i>Aineistoon perehtyminen</i>	<i>49</i>
4.1.2	<i>Alustavien koodien kehittäminen ja aineiston koodaaminen</i>	<i>50</i>
4.1.3	<i>Teemojen etsiminen.....</i>	<i>52</i>
4.1.4	<i>Teemojen tarkastelu ja arvioiminen</i>	<i>53</i>
4.1.5	<i>Teemojen määrittely ja nimeäminen</i>	<i>54</i>
5	TUTKIMUSTULOKSET	57
5.1	ERITYISLUOKKASIIRRON AIKANA SYNTYNEIDEN KOKEMUSTEN AIHEUTTAMA TOIMINTA	58
5.1.1	<i>Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat.....</i>	<i>59</i>
5.1.2	<i>Erityisluokkasiirto</i>	<i>61</i>
5.2	KOULUN TOIMINTA ERITYISLUOKKASIIRROSSA	62
5.2.1	<i>Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat.....</i>	<i>63</i>
5.2.2	<i>Erityisluokkasiirto</i>	<i>65</i>
5.2.3	<i>Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä</i>	<i>67</i>
5.2.4	<i>Huoltajien ajatuksia ja tuntemuksia lapsen tulevaisuudesta</i>	<i>68</i>
5.3	ERITYISLUOKKASIIRRON MERKITYS LAPSEN ELÄMÄSSÄ.....	69
5.3.1	<i>Erityisluokkasiirto</i>	<i>70</i>
5.3.2	<i>Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä</i>	<i>70</i>
5.3.3	<i>Huoltajien ajatuksia ja tuntemuksia lapsen tulevaisuudesta</i>	<i>72</i>
5.4	JOHTOPÄÄTÖKSET	73
6	POHDINTA.....	78
6.1	HUOLTAJIEN KOKEMUKSIA ERITYISLUOKKASIIRROISTA	78
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	80
6.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS	82
6.4	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	85
7	LÄHTEET.....	88

1 JOHDANTO

Erityisopetus on kokenut muutoksia sekä käytännön tasolla että sitä koskevien asenteiden suhteen, ja sen järjestämisen muodot ovatkin herättäneet runsaasti keskustelua viime vuosina. Yksi esimerkki erityisopetuksen ja sen järjestämisen muutoksista on erityiskoulujen määrän merkittävä vähentyminen (Nissilä 2018). Samaan aikaan opetusministeri Li Anderssonin (2019) mukaan oppimisen tuen kokonaisuutta ei ole kuitenkaan onnistuttu saamaan toimivaksi, vaikka jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää yksilöllistä tukea. Monissa kunnissa on pulaa resursseista, ja esimerkiksi pätevien erityisopettajien saatavuudessa on suuria alueellisia eroja. Myös opetuksen järjestäjien tavassa määritellä tuen eri tasoilla liikkuminen ja resurssien kohdentaminen on runsaita alueellisia eroja. (Andersson 2019.)

Erityisesti 2010-luvulla keskustelua ovatkin hallinneet puheenvuorot inklusiivisten oppimisympäristöjen ja erityisopetuksen muotojen välisistä eroista. Varsinkin vuonna 2011 voimaan tullut laki kolmivaiheisesta tuesta (JNOR) on vaikuttanut siihen, ettei erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita opeteta enää niin paljon erillisessä erityisopetuksessa. Erityiskoulujen vähentämisellä yritetään kenties päästä lähemmäksi inklusiivista koulutussysteemiä, mutta samaan aikaan kysymykseksi nousee se, missä tuen muotoja voidaan tarjota parhaiten. Ratkaisu ei välttämättä löydy selkeästi joko yleisopetuksesta tai erityisopetuksesta.

Erityisluokkia on kritisoitu inklusion kannattajien osalta (Saloviita 2018), vaikka samaan aikaan erityisluokkien merkitystä on myös korostettu (Takala 2018). Inklusio on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (kts. esim. Horne & Timmons 2009), mutta myös erityisluokkiin liittyviä näkökulmia tulee tuoda tutkimusten avulla esille. Tärkeä, ja oman havaintoni mukaan vähäisemmälle huomiolle jäänyt osa erityisluokkia koskevassa tutkimuksessa, on erityisluokkasiirtoprosessi. Vaikka erityislasten koulunkäyntiä on tutkittu (kts. esim. Wiener & Tardif 2004), itse siirtymäprosessi jää helposti taka-alalle. Koska

kyseessä on lapsen kannalta hyvinkin merkittävä ja pitkäkantoinen tapahtuma, ei sen merkitystä tutkimustiedon kannalta voida väheksyä.

Kun arvioidaan koulutuksen riittävyttä ja sopivuutta, ovat vanhempien kokemukset ja arviointi tärkeitä näkökulmia, jotka tulee ottaa huomioon. Koska vanhemmat voivat luultavasti nähdä erityisopetuksen vaikutuksen holistisemmin kuin opettajat, on vanhempien arviointi tärkeää myös erityisopetuksen riittävyyden arvioinnissa. (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab 2012, 4–5.) Vanhempien merkitys tutkimusten kannalta on siis selkeä ja on tärkeää, ettei pelkästään kasvatuksen ja koulutuksen kentällä toimivien ja sitä toteuttavien henkilöiden ääntä tuoda kuuluviin.

Halusin tuoda huoltajien kautta esille tietynlaista tietoa erityisluokkasiirroista ja erityisluokilla opiskelusta, ja päädyin lopulta tutkimaan erityislasten huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista. Tutkimalla huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista voidaan saada kuvaa siitä, miten siirtymä näkyy lapsen elämässä, ja minkälaisia tärkeitä näkökulmia siirtoihin liittyy huoltajien kokemuksen mukaan. Siirtoprosessiin vaikuttavat esimerkiksi lapsen opettajat, koulun muu henkilökunta, ja vanhempien oma toiminta prosessin aikana. Lisäksi huoltajien kokemukset erityisluokkasiirroista antavat sellaista tietoa, joka on merkittävää opetuksen kehittämisen, oppilaiden aseman parantamisen, ja kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisen kannalta.

Sen lisäksi, että aihe on erittäin pinnalla julkisessa keskustelussa ja tärkeä suomalaisen koulutuksen tilanteen hahmottamiseksi, tutkimuksen aihe oli minulle henkilökohtaisesti tärkeä, sillä alakouluikäinen pikkuveljeni on erityislapsi. Hän on aina käynyt koulua erityisluokalla, ja olen päässyt seuraamaan hänen koulunkäyntiään hyvin läheltä vuosien varrella. Tämä on vaikuttanut omalta osaltaan siihen, että olen ollut luokanopettajaopintojen alusta asti kiinnostunut lasten erilaisista poluista koulumaailmassa, joihin ovat vaikuttaneet monet erilaiset tekijät, ja halusin tuoda näitä näkökulmia esille tutkimukseni kautta.

Tutkimuksen avulla voidaankin tuoda esille sellaisia tilanteita ja asioita, jotka tarvitsevat kritiikkiä osakseen, ja sen kautta voidaan pohtia erilaisia vaihtoehtoja toiminnalle ja sen seurauksille (NESH 2006, 8–9). Tutkimalla huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista voidaan tuoda esille asioita, jotka tarvitsevat kritiikkiä muuttuakseen paremmiksi. Kokemukset voivat myös paljastaa asioita,

joista ei ole ollut aikaisemmin tietoa, ja vasta tutkimuksen myötä ne paljastuvat laajemmalle yleisölle.

Käyn aluksi läpi erityisopetuksen roolia koulutuksen ja kasvatuksen kentällä, ja miten sen nykyinen asema on muodostunut vuosikymmenien aikana. Tuon esille myös suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen kentän nykytilaa, jossa sekä erityisopetuksella että täysin inklusiivisilla oppimisympäristöillä on kannattajansa. Sen jälkeen kerron tutkimukseni toteuttamisesta ja siihen liittyvästä metodologiasta, ja esittelen käyttämäni aineistonanalyysimenetelmää. Esittelen tutkimustulokset teemojen kautta, joita muodostin käyttämäni temaattisen narratiivisen analyysin avulla, jonka jälkeen pohdin vielä tarkemmin saamiani tutkimustuloksia, tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 ERITYISOPETUS OSANA KOULUTUSTA JA KASVATUSTA

Erityisopetus on ollut osa suomalaista koulutusta ja kasvatusta 1800-luvulta lähtien, mutta 1900-luvulla sen rooli alkoi kasvaa yhä suuremmaksi ja merkittävämmäksi. Aikaisemmin koulutuksen ulkopuolelle jätettyjen yksilöiden asemaan alettiin kiinnittää enenevissä määrin huomiota, ja monia suuria muutoksia tehtiin näiden henkilöiden saamiseksi koulutuksen piiriin. Yhtenä suurena muutoksena ovat olleet erityisesti integraation ja inklusion käsitteet, joista ensimmäinen vaikutti koulutuksen kentällä 1900-luvun loppupuolella ja jälkimmäinen on vaikuttanut erityisesti 2000-luvulta eteenpäin. Molemmat ovat olleet merkittävässä roolissa, kun on pohdittu kaikille oppijoille tasa-arvoisen koulutuksen ja kasvatuksen järjestämistä, ja ne ovat muokanneet vahvasti erityisopetusta.

Erityisopetus ei ole kehittynyt itsestään, ja sitä tuleekin tarkastella osana yhteiskuntaa ja erityisesti koulutusjärjestelmää. Yhteiskunta yhdessä koulujen kanssa määrittelee esimerkiksi sen, ketkä henkilöt luokitellaan jollakin tavalla poikkeaviksi, jolloin he ovat oikeutettuja saamaan erityisopetusta. Tästä syystä erot eri maiden erityisopetusjärjestelmissä voivat olla hyvin suuret. (Kivirauma 2015b, 27; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16.) Erityispedagogiikkaan liittyvät merkitykset ja käsitykset ovat tärkeitä muun muassa siksi, että erityispedagogiikan kautta määritellään paljolti se, mitä pidetään erilaisena ja poikkeavana eri maissa. Esimerkiksi Itä-Euroopassa erityispedagogiikka on perinteisesti yhdistetty niiden lasten opettamiseen, joilla on toiminnan vajavuutta, ja tähän kategoriaan sijoitetut lapset ovat usein joutuneet eristetyiksi opetustilanteissa. (Fischbein & Österberg 2009, 17.)

Erityispedagogiikkaa ja erityisopetusta käytetään usein lähes synonyymeinä. Tilanteessa saatetaan esimerkiksi puhua erityispedagogiikasta, vaikka tarkoitetaan koulussa annettavaa erityisopetusta. Tämä ei ole

kuitenkaan outoa, sillä englanniksikin termi special education viittaa molempiin, erityispedagogiikkaan ja erityisopetukseen. (Kivirauma 2015a, 12.) Käytän pääasiassa erityisopetuksen termiä ja keskityn sen historian kuvaamiseen, mutta tietyissä tilanteissa tuon esille myös erityispedagogiikan näkökulmia, jotka ovat osaltaan muokanneet erityisopetuksen historiaa.

Suomalaisen koulumaailman nykytilanteen ymmärtämiseksi sekä erityisopetuksen aseman hahmottamiseksi on hyvä tehdä katsaus niin erityisopetuksen historiaan kuin erilaisia oppijoita koskevien asenteiden muutokseen. Lähestyn erityisopetusta ja nykyistä koulumaailman tilannetta osittain samoista näkökulmista, joita käytin kandidaatintutkielmassani. Tutkin silloin luokanopettajien käsityksiä inklusiosta, ja keskityin luonnollisesti enemmän inklusioon kuin erityisopetukseen. Tuon kuitenkin esille samoja näkökulmia kuin kandidaatintutkielmassani koskien muun muassa vammaisuuteen suhtautumista ja erilaisten oppijoiden asemaa suomalaisen koulutuksen historiassa, sillä ne ovat olleet muokkaamassa niin erityisopetusta kuin inklusiotakin vuosien varrella.

Aluksi tarkastelen erityisopetuksen muotoutumista 1800-luvulla maailmanlaajuisesti. Tuohon aikaan yhteiskunnan asenneilmapiiri alkoi muuttua ja hiljalleen poikkeavien yksilöiden koulutus ja kasvatus alettiin nähdä tärkeänä asiana. Tuon myös esille joitakin esimerkkejä asenteista ja ennakkoluuloista, joita poikkeavat yksilöt ovat kohdanneet historian aikana. Nämä asenteet ja ennakkoluulot ovat myöhemmin olleet luomassa perustaa sille asenneilmapiirin muutokselle, jonka myötä erityisopetusta alettiin pitää tarpeellisena. Lisäksi perehdyn Suomen erityisopetuksen historiaan, johon muiden maiden kehitys erityisopetuksen saralla on vaikuttanut olennaisesti. Kerron myös tärkeästä vaiheesta erityisopetuksen historiassa sekä maailmanlaajuisesti että Suomen koulutuksen kannalta, eli integraation ja inklusion käsitteiden ja periaatteiden muotoutumisesta. Lopuksi tarkastelen suomalaisen koulumaailman nykytilannetta, jossa kenttä vaikuttaa jakautuneen vahvasti inklusion ja erityisopetuksen kannattajiin.

2.1 Erityisopetuksen historiaa

Ihmiskunnan historian aikana poikkeavat yksilöt ovat kohdanneet muun muassa hylkäämistä, välinpitämättömyyttä, pahoinpitelyä, laiminlyöntejä ja eristämistä (Takala 2016, 14; Ihatsu 1995, 13). Vammaisuuteen ja erilaisuuteen suhtautuminen onkin ollut ihmiskunnan historian aikana hyvin negatiivissävytteistä. Vammaisuus on nähty muun muassa yksilöllisenä ja negatiivisena ominaisuutena, joka on ollut myös yhteisön kannalta ei-toivottava tila. Lasten on toivottu syntyvän ”terveinä”, jolloin vammaisuus on ollut ei-toivottava ominaisuus. (Vehmas 1998, 103–113.)

Poikkeavuuteen suhtautumista on kuvattu esimerkiksi useissa Lähi-idän seemiläisissä kulttuureissa stigman käsitteellä. Tähän vanhatestamentilliseen ja myöhempien aikojen suhtautumiseen kuuluvan ajattelun mukaan poikkeava henkilö on syntinen, joka omien tekojensa myötä on rikkonut jonkin tabun ja tästä syystä sairastunut aiheuttaen Jumalan vihan ja saanut ansaitsemansa rangaistuksen. Stigma ei koskenut vain syntistä henkilöä, vaan se heijastui koko perheeseen aiheuttaen häpeää ja onnettomuutta muille perheenjäsenille. (Ihatsu 1995, 17.)

Muuttuvat yhteiskunnalliset ja filosofiset uskomukset ovat vaikuttaneet erityisopetuksen historiaan. Nämä uskomukset ovat koskeneet päätöksiä siitä, keitä vammaisia yksilöitä tulisi pelätä, eristää, kategorisoida tai opettaa. (Salend & Garrick Duhaney 2011, 2.) Yhtenä merkittävänä tekijänä vammaisuuteen ja poikkeavuuteen suhtautumisessa oli tieteen kehitys, ja 1700-luvulla sen vaikutus ihmisten elämään kasvoi entisestään. Saavutukset esimerkiksi luonnontieteiden saralla vahvistivat uskoa ihmisjärkeen. Lopullisesti valistuksen aikakaudella tiede syrjäytti taikauskon aseman lääketieteessä. (Ihatsu 1995, 19–20.)

Erityispedagogiikan varhaisen lähtökohdan lääketieteen merkitys erityisopetukselle on ollut suuri. Lääketiede, yhdessä psykologian kanssa, näkee yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ongelmat sellaisina asioina, jotka ovat paikallistettavissa yksilöön. Yksilö on myös se, johon kohdistetaan korjaustoimia. (Kivirauma 2015a, 14–15.) Erityispedagogiikan historiassa lääketieteellisen lähtökohdan myötä erilaisuus ymmärrettiin tieteellisesti, ja se myös kohdattiin tieteellisesti. Tällöin epäluotettavat tekijät, kuten subjektiiviset intohimot, eivät päässeet vaikuttamaan erilaisuuden ymmärtämiseen ja kohtaamiseen. Tiede on

kertonut, miten lasten kasvatusta ja koulutus parhaiten järjestetään ja mikä on ylipäättään lapsille hyväksi. (Moberg & Vehmas 2015, 49–50.)

1800-luvun lääketieteessä sairaudet määriteltiin poikkeamiksi keskiarvosta, jota pidettiin normaalina. Normaali oli tavoiteltava ja hyvä asia, ja erilaiset poikkeamat tuli hoitaa tai muuttaa. (Kivirauma 2015a, 16.) 1800-luvun lopulla lääketieteen yhteiskunnallinen merkitys kasvoi entisestään länsimaissa ja sen merkitys oli suurta myös poikkeavuutta ja vammaisuutta koskevan tiedon kohdalla. Lääkäreiden uskottiin tietävän vammaisia ihmisiä paremmin, mikä vammaisia ”vaivaa” ja mistä vammaisuudessa on kyse. Tämän katsottiin antavan erityisopetuksen järjestelyille tieteellisen ja eettisesti oikeutetun perustan. (Moberg & Vehmas 2015, 49.)

Erityiskouluja alettiin perustaa, jotta vammaisia ihmisiä saatiin integroitua yhteiskuntaan. Poikkeavia lapsia alettiin opettaa yhdessä oman vamma-ryhmänsä kanssa, ja ensimmäisiä erityiskouluja lähdettiin perustamaan nimenomaan aistivammaisille. (Ihatsu 1995, 21.) Vaikka eri tavoin vammaisille yksilöille alettiin vähitellen tarjota jonkinlaista opetusta, se oli kuitenkin vain heille suunnattua, erillistä opetusta. Yhteiskunta ei rahoittanut tätä opetusta, vaan yksityiset hyväntekeväisyysjärjestöt, esimerkiksi kirkko, hoitivat rahoituksen. (Takala 2016, 14.)

Norjassa perustettiin 1800-luvulla ensimmäisiä erityiskouluja aisti-, liikunta- ja kehitysvammaisille (Ihatsu & Tuunainen 1995, 40). Ruotsissakin perustettiin ensimmäinen vammaisten koulu sokeille ja kuuroille jo vuonna 1809. Vuonna 1889 kuurojen kouluista tehtiin Ruotsissa pakollisia, ja 1896 myös sokeiden kouluista tuli pakollisia. Vuodesta 1866 eteenpäin henkisesti jälkeenyjäänneille oppilaille tarjottiin mahdollisuus koulutukseen Göteborgissa sijainneessa kuuroille suunnatussa koulussa, ja vuonna 1879 Ruotsissa alettiin perustaa apukouluja myös sellaisille oppilaille, joille opetuksen seuraaminen tuotti vaikeuksia. (Ihatsu & Tuunainen 1995, 8–9.)

Kuten voidaan huomata, erityisopetuksen suunnittelu ja tarjoaminen keskittyivät niihin yksilöihin, joilla oli aistivammoja. Hiljalleen erityisopetus alkoi kuitenkin laajentua koskemaan myös niitä yksilöitä, joilla oli kognitiivisia vammoja. Tälle ajalle erityisopetuksen historiassa oli ominaista muidenkin kuin aistivammaisten yksilöiden elämään ”puuttuminen”, jonka lisäksi aikaa muokkasi instituutioiden ja erityiskoulujen nousu. (Salend & Garrick Duhaney 2011, 4.)

1900-luku merkitsikin selvää suunnanmuutosta sosiaalisessa historiassa erityisesti sen kohtelun osalta, jota vammaiset ihmiset saivat osakseen. Kyseisellä vuosisadalla kehitettiin historiallisesti ennenkuulumaton määrä muun muassa tieteellistä tietämystä, maatalouslaajennuksia ja kommunikaatioteknologiaa. Näiden muutosten myötä 1900-luku voidaankin nähdä eräänlaisena huojentavana vastauksena rajuihin kulttuurisiin ja poliittisiin erimielisyyksiin. (Gerber 2017, 3.)

1900-luku oli kuitenkin suurten positiivisten muutosten lisäksi ristiriitojen vuosisata. Toisaalta yhteisöt laajenivat ja syventyivät, mutta samaan aikaan nähtiin paljon vihamielisyyttä ja aggressiivisuutta. Erilaisuutta koskeva sosiaalinen arviointi sai edelleen kannatusta. (Gerber 2017, 4.) 1900-luvun alkupuolta hallitsi esimerkiksi käsitys, jonka mukaan poikkeavien yksilöiden paikka oli laitoksissa. Laitokset nähtiin sivistyneen kansakunnan merkinä, ja ne edustivat sekä edistystä että modernia luokitteluun ja eriytettyihin toimenpiteisiin perustuvaa asiantuntemusta. (Kivirauma 2015b, 36; Jahnukainen ym. 2012, 17.) Lääketieteen asema oli edelleen korostunut erityisopetuksessa, ja se vaikutti oleellisesti myös poikkeavien asemaan. Lääketieteen asemaan vaikutti muun muassa lääkärien yhteiskunnallinen vaikutusvalta ja ajan käsitys poikkeavuudesta. Poikkeavuus nähtiin ajalle tyypillisesti enemmän lääketieteellisenä kysymyksenä kuin pedagogisena, ja usein poikkeavia rinnastettiin sairaisiin. Sairausmallien mukaisesti hoitaminen ja opettaminen tarkoittivat usein poikkeavien oppilaiden kohdalla toimenpiteitä, joilla heidät suljettiin opetusryhmien ulkopuolelle. 1900-luvun alun kehitystä erityisopetuksen kohdalla kuvasi voimakas segregatio. (Ihatsu 1995, 43–44.)

1900-luvulla erityisopetuksen alkuperäiset filantrooppiset näkemykset jäivät rotuhygieenisen liikkeen jalkoihin. Rotuhygienian tavoitteena oli kansakunta, joka oli sekä geneettisesti että sosiaalisesti puhdasta. Tällä oli vammaisille erittäin kielteisiä seurauksia, ja yksi esimerkki tästä oli sterilisaatiolakien säätäminen monissa maissa. (Kivirauma 2015b, 28–35.) 1900-luvun alkupuolella oltiin siis edelleen tilanteessa, jossa vanhanaikaiset erilaisuutta koskevat asenteet ja ennakkoluulot vaikuttivat poikkeavien yksilöiden asemaan ja oikeuksiin.

Vuodesta 1870 eteenpäin henkisesti jälkeenjääneiden koulujen oppilasmäärät kasvoivat tasaisesti Ruotsissa, ja vuonna 1944 annettu laki määräsi henkisesti jälkeenjääneiden koulut pakollisiksi. Myöhemmin 1954 laissa

huomioitiin myös syvästi henkisesti jälkeenjääneet, ja vuoden 1967 laki (Omsorgslagen) määräsi psyykkisesti kehitysvammaiset lapset ja nuoret kouluvelvollisiksi ja oikeutetuiksi koulutukseen. 1960-luvulla erityisopetus laajeni muutenkin entisestään koulukypsymättömille tarkoitettujen erityisluokkien, tarkkailuluokkien, kuulo- ja näkövammaisten luokkien sekä hoitoluokkien myötä. (Ihatsu & Tuunainen 1995, 8–9.) Myös Norjassa erityisopetuksen kenttä laajeni, jonka lisäksi segregoivien toimintamallien rinnalle alkoi syntyä uudenlaisia näkökulmia koskien poikkeavien yksilöiden opetuksen järjestämistä.

1951 Norjassa tuli voimaan laki, joka velvoitti valtion rakentamaan erityiskouluja. Tämän jälkeen vuosina 1955-1965 huomio kiinnittyi niihin erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin, jotka kävivät tavallista koulua. 1960-luvun lopulle asti Norjan erityisopetusta ja sen järjestämistä määritteli segregaatoin periaate, ja erityisopetusta järjestettiin erilaisten hoitolaitosten ja vankiloiden yhteydessä toimivissa kouluissa, erityiskouluissa ja erityisluokilla. 1960-luvun lopulla alettiin kuitenkin puhua normalisaation periaatteesta, ja ajatus erityisopetuksen ja tavallisen opetuksen yhdistämisestä alkoi vahvistua. Lapsen mahdollisuus käydä koulua lähellä kotiaan nousi tärkeäksi näkökulmaksi, ja 1975 voimaan tulleen lakimääräyksen mukaan myös erityisopetusta tarvitsevat oppilaat saivat käydä koulua oman koulupiirinsä koulussa. (Ihatsu & Tuunainen 1995, 40.) Myös Italiassa säädettiin 1970-luvulla koululaki, jolla haluttiin taata lapsille oikeus käydä koulua tavallisella luokalla vamman vaikeusasteesta riippumatta (Saloviita 2008, 13–14).

Vaikka 1900-luvun loppupuolella alettiin tavoitella kaikille yhteistä koulua, ei kaikkien maiden kehitys edennyt samaan tahtiin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa vain 20 prosenttia vammaisista lapsista sai koulutusta julkisissa kouluissa 1970-luvulla. Tähän aikaan vammaisilta oppilailta evättiin koulutuksellisia mahdollisuuksia esimerkiksi sulkemalla heidät täysin julkisten koulujen ulkopuolelle. Julkisten koulujen rajattujen koulutuksellisten mahdollisuuksien vuoksi perheiden täytyi etsiä muualta sopivia koulutuksellisia palveluita, ja usein tällaisia palveluita saatettiin löytää vain kaukaa kotoa, jotka perheiden tuli itse kustantaa. (Yell, Katsiyannis & Bradley 2017, 55.)

1900-luvun loppupuolella koulutuksessa alkoi tapahtua suuria globaaleja muutoksia, jotka muokkasivat vahvasti erityisopetusta. Nämä muutokset liittyivät muun muassa yleisiin koulutuksen järjestämistä koskeviin arvopohjiin, joiden

kautta erityisoppilaiden asemaa alettiin muuttaa aikaisempaa tasa-arvoisempaan suuntaan. Tällöin keskustelussa nousi vahvasti esille integraation käsite, joka loi pohjaa kaikille avoimelle koulutusjärjestelmälle. Ennen tätä Suomessakin tapahtui suuria muutoksia erilaisten oppijoiden koulutuksen ja kasvatuksen suhteen.

2.2 Suomalainen erityisopetus

Suomessa erityisopetusta on alettu toteuttaa 1800-luvulla ennen oppivelvollisuusaikaa (Mietola 2014, 8). Erityisopetusta on annettu ja toteutettu monenlaisille ryhmille eri otsikoiden alla, ja vanhimmat erityiskoulut ovat muiden Euroopan maiden tapaan olleet kuuroille ja sokeille suunnattuja oppilaitoksia (Takala 2016, 49). 1800-luvun keskivaiheilla suomalaisessa koulutuksessa segregoivat toimet olivat normaaleja. Niihin vaikuttivat muun muassa sen ajan käsitykset vammaisten koulutettavuudesta. Näiden käsitysten mukaan sekä fyysisiä että sensorisia vammoja pidettiin merkittävinä rajoittavina tekijöinä älyllisen kehityksen kannalta, eikä yksilöiden erilaisia ominaisuuksia lähdetty jaottelemaan tarkemmin, vaan oppimisvaikeudet samaistettiin kehitysvammaisuuteen. Poikkeavat oppilaat nähtiin erilaisina ihmisinä, joita ei voitu opettaa yleisten koulujen opetuskeinoilla. (Ihatsu 1995, 30.)

Huoltoviranomaisten kiinnittäessä huomiota vammaisuuteen omana erityisongelmanaan ”vaivaisuuden” käsite muuttui 1800-luvun lopulla niin, että se kosketi niitä ihmisryhmiä, jotka erinäisistä syistä olivat oikeutettuja yhteiskunnan tukeen. Aikaisemmin käsitteellä oli viitattu köyhyyteen ja monenlaiseen avun tarpeeseen. Ulkomaisia esimerkkejä seuraten vammaisille alettiin perustaa kouluja yksityisen hyväntekeväisyyden ja valtion toimesta. (Leppälä 2015, 20–21.)

Yksi tärkeä esimerkki on Uuno Cygnaeuksen toiminta, joka liittyy läheisesti sokeainopetuksen aloittamiseen Suomessa. Cygnaeuksen vieraillessa muissa maissa ja tutustuessa näiden maiden kansanopetukseen hän kävi myös monissa oppilaitoksissa, jotka olivat vammaisille tarkoitettuja. Hän piti näiden laitosten toimintaa onnistuneena, ja hänen aloitteestaan säätyläisnaisia kävi tutustumassa Sveitsin aistivammaopetukseen 1860-luvulla. Jatkumona tälle Helsinkiin perustettiin ensimmäinen sokeainkoulu 1865, jossa opetus toteutettiin

ruotsinkielisenä. (Kivirauma 2015b, 29.) Siitä huolimatta, että Cygnaeus oli tutustunut muun muassa Itävallassa vammaisten ja ns. ei-vammaisten oppilaiden yhteisopetukseen, kansakouluasetuksen periaatteellisen ratkaisun myötä suuri osa vammaisista oppilaista jätettiin perusopetuksen ulkopuolelle. Heidän opetuksensa jäi yksityisten henkilöiden kiinnostuksen ja harrastuneisuuden varaan. (Ihatsu 1995, 29.)

Kehitysvammaisten ja invalidien opetus lähti käyntiin pienimuotoisena, yksityisten henkilöiden edistämänä toimintana. Pappissäädyn piirissä nostettiin esille turvapaikkojen perustaminen tylsämielisille, ja asiaa käsiteltiin vuoden 1877 valtiopäivillä. Turvapaikkojen perustamista ei kuitenkaan kannatettu, koska tylsämielisiä ei uskottu voivan opettaa kuurojen tai terveiden kanssa. Valtion kantana oli, että tylsämielisten oppilaitosten tuli olla yksityisiä, ja vuonna 1877 Fredrik Lundberg perusti tylsämielisille suunnatun koulun Pietarsaaren seudulle. (Ihatsu 1995, 32.) 1890-luvulla Suomessa alettiin perustaa erotusluokkia suuriin kaupunkeihin, jotka olivat apukouluajatuksen ensimmäisiä ilmentymiä. Varsinaisten apukoulujen erityisoppilaisiin kohdistama koulutettavuuskäsitys oli hyvin optimistinen. Erityisluokkien tavoitteena oli integroida oppilaat yhteiskuntaan johonkin ammattiin kouluttautumisen kautta. (Ihatsu 1995, 39–40.)

Kansakoulun pystyttämisen aikaan Suomessa tapahtui monia yhteiskunnallisia muutoksia. Teollistumisen ja taloudellisen vaurastumisen suhteen otettiin ensiaskeleita, kaupungistuminen oli käynnistynyt ja väestönkasvu oli suurta. Aikaisemmin kirkon ja muiden instituutioiden hoitamat tehtävät siirtyivät hiljalleen muotoutuvien maallisen kuntalaitoksen ja valtiokoneiston tehtäviksi. Kansakoulun varhaisvaiheessa oppilashuollon tavoitteet olivat hyvin konkreettisia. Oppilaat pyrittiin esimerkiksi saattamaan fyysisesti kyvykkäiksi käymään koulua, jolloin myös heikoimmistakin lähtökohdista tulevat oppilaat sopeutettiin koulunkäynnin vaatimuksiin. (Jauhiainen 1993, 81–85.)

Muutoksista huolimatta kansakouluna toimivan oppivelvollisuuskoulun tehtävänä oli kasvattaa normaalikansalaisia, jolloin se ei ollut tarkoitettu poikkeaville oppilaille. Se oli tarkoitettu niille oppilaille, jotka ajanjakson käsityksen mukaan olivat kykeneviä suoriutumaan oppivelvollisuudesta ilman tukitoimia. Aistivammaisille oli omat erilliset koulunsa, ja apukouluja oli vain muutamissa isommissa kaupungeissa. Jos oppilas vaati joitakin muita

erityistoimia, hänet vapautettiin oppivelvollisuudesta. (Kivirauma 2015b, 31–32.) Erityiskasvatus järjestäminen jäi edelleen yksityisten ihmisten varaan (Ihatsu 1995, 30–34).

1900-luvun alkupuolella erityisopetuksessa korostettiin lääketieteen asemaa, ja tähän vaikutti tarve tieteiden väliselle yhteistyölle, lääkäreiden yhteiskunnallinen vaikutusvalta, sekä ajalle ominainen käsitys poikkeavuudesta. Tämän käsityksen mukaan poikkeavuus nähtiin pedagogisen kysymyksen sijaan lääketieteellisenä kysymyksenä, ja usein poikkeavat oppilaat rinnastettiin sairaisiin. Koska poikkeavia oppilaita hoidettiin ja opetettiin sairausmallien mukaisesti, heidät suljettiin pois yleisopetusryhmistä erilaisilla toimenpiteillä. Lisäksi ”parantumattomasti sairaiksi” diagnosoidut, siihen aikaan idiooteiksi ja imbesilleiksi nimitetyt, jätettiin hoitamatta, ja siten myös opettamatta. (Ihatsu 1995, 43–44.)

Kansansivistyksen historiassa saavutettiin periaatteellinen murros oppivelvollisuuslain tullessa voimaan 1921. Tilanne ei kuitenkaan muuttunut poikkeavien oppilaiden opetuksen kohdalla. Oppivelvollisuuskoululainsäädännössä oli maininta ”heikon käsityskyvyn” oppilaista, joiden kohdalla vaihtoehdot olivat joko oppivelvollisuuden suorittamisesta vapauttaminen tai sijoittaminen apukouluun. Apukouluun sijoittaminenkin onnistui vain, jos kunnassa oli sellainen. Koulutuksessa oli selkeästi huomattavissa, kuinka ”normaalioppilaiden” koulutuspalvelut menivät erityisryhmien edelle. (Kivirauma 2015b, 34.) Oppivelvollisuuskoulun ensimmäisinä vuosikymmeninä 1920–1930-luvuilla erityisopetus rajoittuikin vain yhteen opetusmuotoon, apukouluopetukseen, joka ei ollut määrältään kovinkaan suurta (Kivirauma 1989, 134–135).

1930-luvulla julkisessa keskustelussa alettiin nostaa esille ennaltaehkäisevän huollon periaatetta, jonka lisäksi vammaisia koskevat asenteet ja käsitykset alkoivat muuttua. Yhteiskunta alkoi nähdä sellaiset toimenpiteet tarpeellisina, joiden kautta oli mahdollista lisätä vammaisten työkykyä ja siten heidän aktiivisuuttaan yhteiskunnan jäsenenä, mikä hyödyttäisi myös yhteiskuntaa. Eri vammaryhmien erilainen kohtelu alkoi myös saada osakseen enemmän kritiikkiä, ja vammaisten integroimiseksi yhteiskuntaan vaadittiin uudenlaisia toimenpiteitä. (Leppälä 2015 23–39.)

1940-luvulla ilmestyivät ensimmäiset komiteamietinnöt, jotka käsittelivät erityisopetusta, ja vuonna 1952 annettiin apukoulun toimintaa säätelevä asetus (Kivirauma 2015b, 35). 1930- ja 1940-lukujen vaihteesta 1960-luvun alkuun erityisopetusta saavien oppilaiden määrä kasvoi selvästi. Oppilaiden määrä kymmenkertaistui kahteen prosenttiin oppivelvollisista, ja tänä aikana apukoulun lisäksi erityisopetuksen muodoiksi kehittyivät tarkkailuopetus ja osa-aikainen erityisopetus. (Kivirauma 1989, 134–135.) 1950-luvulla tarkkailuopetus sai virallisen aseman kansakoululainsäädännössä. Tarkkailuluokkien tarkoituksena oli nimensä mukaisesti tarkkailla luokassa olevaa lasta, jotta tälle voitaisiin määrittää sopiva erityisopetusmuoto. (Kivirauma 2015b, 35.)

Aina 1960-luvulle asti erityisopetus oli selkeästi erillään yleisestä opetuksesta. Tähän vaikutti näkemys erityisoppilaiden erilaisuudesta. Sen mukaan erityisoppilaat olivat vammaisia tai niin erilaisia, että heidän tarvitsemansa opetus oli erilaista ja se oli hyvä järjestää erillään yleisestä opetuksesta. (Moberg & Savolainen 2015, 80.) 1960-lukua voidaan kuitenkin pitää suuren muutoksen vuosikymmenenä Suomessa. Tällöin eduskunta sääti yhdeksänvuotisen peruskoulun, jonka myötä nuoria ei enää eroteltu niihin, jotka jäivät kansakoulun jatkoluokille ja niihin, jotka menivät oppikouluun. (Ahonen 2003, 109.)

Kun peruskouluun siirtymistä alettiin valmistella 1960-luvulla, erityisopetus alkoi kasvaa räjähdysmäisesti 1970- ja 1980-lukujen vaihteeseen asti. Osa-aikainen erityisopetus valtasi yhä enemmän alaa perinteisiltä luokkamuuotoisilta erityisopetuksen osa-alueilta, apukoulu- ja tarkkailuopetukselta, niiden jäädessä selvään vähemmistöön. (Kivirauma 1989, 134.) Vaikka kasvu koskikin pääasiassa osa-aikaista erityisopetusta, myös erityisluokilla ja -kouluissa opiskelevien oppilaiden määrä kasvoi tasaisesti. Yksi perussyy erityisopetuksen kasvulle oli peruskoulun tasa-arvotavoite. Sen myötä oli mahdollista opettaa koko ikäluokkaa yhdeksän vuoden ajan aikaisemman neljän vuoden sijaan, mistä johtuen erityisopetusta kasvatettiin tietoisesti ja suunnitelmallisesti. (Kivirauma 2015b, 43–44.)

Perinteiset ajattelutavat kokivat suuren muutoksen 1972-1977 toteutetun peruskoulu-uudistuksen myötä. Uudistuksen myötä koulutuksesta tuli keino yhteiskunnallisen, alueellisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseen. Yhteiskunnallisten erojen tasoittaminen oli olennaista erityisopetuksen kannalta,

sillä ikäluokan jakaminen eri koulutusväylille, olivat syyt mitä tahansa, oli ristiriidassa tavoitteen kanssa. Yhtenäiskoulu toi koko ikäluokan yhteen yhdeksän vuoden ajaksi, jonka myötä myös paineet erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämiseksi kasvoivat. (Jahnukainen ym. 2012, 18; Kivirauma 2015b, 38–39.)

Samoihin aikoihin mittavin ponnistus oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen järjestämiseksi nähtiin, kun peruskouluun siirtymisen yhteydessä erityisopetusta varten nimitetty erityisopetuksen suunnittelutoimikunta julkaisi kaksi mietintöä vuosina 1970 ja 1971. Erityisopetus kytkettiin koulutusjärjestelmään alusta asti suunnitelmallisesti sen sijaan, että se olisi kytketty koulutusjärjestelmään vain esille tulleiden paikallisten ongelmien pohjalta. Läänihallitusten kouluosastot alkoivat toteuttaa ja valvoa peruskoulu-uudistusta, minkä lisäksi niiden tehtävänä oli kontrolloida, että erityisopetus sai riittävästi resursseja kunnissa. Näin erityisopetuksesta tuli osa suunnitelmallista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. (Jahnukainen ym. 2012, 18–19; Kivirauma 2015b, 39.)

Suomessa tapahtuva käänne kohti yleisopetuksen yhteydessä järjestettävää erityisopetusta eteni samaa linjaa kansainvälisen ihmisoikeusliikkeen kanssa, joka painotti erilaisten vähemmistöjen oikeuksia. Jo 1960-luvulla liike kohdisti runsasta kritiikkiä yhteiskunnan totalitaarisia laitoksia kohtaan, ja myös koululaitos joutui kritiikin kohteeksi. Kriittinen suhtautuminen entiseen tapaan järjestää erityisopetusta loi pohjaa myöhemmälle peruskoulun kohtaamalle rajanvedolle, jossa toinen puoli kannatti vanhaa koulu- ja luokkamutoista erityisopetusta, ja toinen edusti osa-aikaista erityisopetusta. Suomessa keskustelun eräänlaisena huipentumana voidaan pitää erityisopettajien julistamaa, kaksi vuotta kestänyttä, yläasteen laaja-alaisten virkojen hakukieltoa 1970-luvulla. Tilanne vakiintui kuitenkin sen jälkeen, kun kouluviranomaiset lupasivat kehittää tulevaisuudessa molempia erityisopetuksen osa-alueita tasapuolisesti. (Kivirauma 2015b, 39–40.)

1970- ja 1980-lukujen vaihteessa erityisopetuksen kokonaiskasvu lähes pysähtyi. Tämä pysähtyminen koski kaikkia aikaisemmin voimakkaasti kasvaneita erityisopetuksen osa-alueita, kuten apukoulu- ja tarkkailuopetusta. Tietynlainen murros erityisopetuksen suhteen tapahtui uusien peruskoululakien myötä, jolloin apukoulua ja tarkkailuopetusta koskevat säädökset yhdistettiin. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrittely muuttui avoimempaan

suuntaan, ja koulujen mahdollisuudet käyttää osa-aikaista erityisopetusta koulun haluamalla tavalla lisääntyivät. (Kivirauma 1989, 134–143.)

Keskustelu fyysisestä integraatiosta yleiseen opetukseen, jolla tarkoitettiin opetuksen järjestämistä yhteisissä tiloissa yleisopetuksen kanssa, vahvistui vuonna 1985 voimaan tulleen peruskoululain myötä. Uusi laki sai aikaan sen, että oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luovuttiin kaikkien kehitysvammaisten kohdalla. Fyysisen integraation lisäksi myös yksilöintegraatio nousi puheenaiheeksi, jossa ideana oli sijoittaa kehitysvammaiset lapset normaali- tai apuluokille. Tätä oli edeltänyt sosiaalialan erityisopetuskomitean mietintö jo vuonna 1971, jossa kehitysvammaisten opetuksen pääperiaatteena pidettiin lapsen sijoittamista erityiskouluun ainoastaan silloin, jos lapsi ei tukitoimenpiteidenkään jälkeen selviäisi normaaliopetuksessa. (Leppälä 2015, 60–61.)

Kuten voidaan huomata, suomalainen erityisopetus on kokenut suuria ja merkittäviä muutoksia. Poikkeavien yksilöiden asema on kehittynyt positiivisempaan suuntaan, ja koulutuksen suhteen segregoivat toimet ovat vähentyneet koko ajan. 1900-luvun lopulla erityisluokkien tarvetta ja niihin liittyviä eettisiä näkökulmia alettiin pohtia yhä enemmän, ja erillisen erityisopetuksen vankat perinteet alkoivat hiljalleen murentua. Merkittävän uutena käsitteenä integraatio alkoi vaikuttaa enenevässä määrin koulutuksen järjestämistä ohjaaviin periaatteisiin 1900-luvun lopulla, ja siitä kehittynyt inklusion käsite jatkoi erityisopetuksen kehitystä vielä pidemmälle. Näiden käsitteiden myötä alkoi aivan uudenlainen jakso koulumaailmassa ja erityisesti erityisopetuksessa.

2.3 Erityisopetuksen uusi aikakausi: integraatio ja inklusio

Erityisopetus alkoi muuttua radikaalisti sekä Suomessa että kansainvälisesti 1900-luvun loppupuolella. Yhä useammin erityisopetuksen järjestämistä koskeva keskustelu piti sisällään puheenvuoroja, jotka liittyivät tasa-arvoisten oppimisympäristöjen kehittämiseen. Erillistä kouluympäristöä alettiin pitää syrjäytymistä edistävänä, ja tähän liittyvien ajattelumallien kehittyessä myös integraatioajattelu alkoi vahvistua (Moberg & Savolainen 2015, 79).

Integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen vaikuttivat erillistä eli segregoitua erityisopetusta ja sen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset (Moberg

2003, 137). Integraatioajattelun voimistumiseen vaikutti kuitenkin tutkimustuloksia enemmän ajattelumallien ja oppilaiden erilaisuutta ja yksilöiden tasa-arvoa koskevien käsitysten muuttuminen: vammaisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta ei enää kyseenalaistettu. Integraation idealistisena tavoitteena oli yhteinen, kaikkia palveleva koulutusjärjestelmä, jossa kaikkien yksilölliset kasvatustarpeet ja -edellytykset otetaan huomioon. Kaikille yhteisen koulun kautta haluttiin myös luoda pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle, mikä on integraatioajattelun perimmäisenä tavoitteena. (Moberg & Savolainen 2015, 79–85.)

Integraatioajattelun taustalla vaikutti vahvasti normalisaatioperiaate, joka sai alkunsa 1960-luvulla Pohjoismaissa. Tällä periaatteella ohjattiin vammaisille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa, ja sen alkuperäisenä tavoitteena oli muodostaa kehitysvammaisten päivä- ja vuosirytmistä samanlaisia kuin muilla saman ikäisillä, samaa sukupuolta olevilla, ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla. Normalisaatioperiaatteeseen kuului vahvasti myös ajatus siitä, että vammaisten kouluympäristön ja koulukokemusten tulisi olla tavallisia, toisin sanoen samanlaisia kuin muillakin ihmisillä. (Moberg & Savolainen 2015, 77–79.)

Suomessa kouluviranomaiset suosittelivat 1970-luvulla mahdollisimman integroituja sijoitusratkaisuja erityisopetukselle pyrkiessään edistämään integraatiota (Moberg 2001, 83). Segregaation elementit säilyivät suomalaisessa peruskoulussa aina vuoteen 1985 saakka, jonka jälkeen erityistarpeisten koulutus siirtyi kohti integraatiota ja normalisointia. Ideana oli, että kaikkien vammaisten lasten tulisi opiskella samalla tavalla kuin muutkin lapset. 1990-luvun lopulla oppilaita integroitiinkin aina kun mahdollista tavallisiin luokkiin. (Halinen & Järvinen 2008, 83–84.)

Integraatiota alettiin kuitenkin pitää käsitteenä syrjivänä (Väyrynen 2001, 16). 1970- ja 1980-lukujen ideaalimallit eivät olleet riittäviä kaikkein innokkaimpien integraatiokehityksen kannattajien keskuudessa, sillä heidän näkemyksensä mukaan näissä ideaalimalleissa erilliset erityisympäristöt olivat edelleen mahdollisia. He kritisoivat sitä, kuinka pelkkä erillisten oppimisympäristöjen mahdollisuus laillisti ja oikeutti segregoivat ympäristöt ja segregoivan erityisopetuksen. Tämän tyytymättömyyden myötä syntyi uusia integraatioliikkeitä, joiden kautta pyrittiin korostamaan voimakkaammin integraatioajattelun perimmäisiä ideologisia tavoitteita. Nämä uudet

integraatioliikkeet vaativat myös erityisopetuksen uudelleenarviointia, ja erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. Yksi tällaisista liikkeistä oli inklusiivinen kasvatus -liike. (Moberg & Savolainen 2015, 84.)

Inklusion periaate ilmaistiin ensimmäisen kerran 1981 YK:n vammaisten vuoden tunnustuksessa, jossa puhuttiin täydestä osallistumisesta ja tasa-arvosta. Inclusive education -käsite tuli tunnetuksi kuitenkin viimeistään Unescon Salamancan julistuksen myötä 1994, kun YK:n vammaisten vuosikymmenen ohjelmissa käytetty sana ”integraatio” vaihtui ”inklusion” käsitteeksi. Tällä vaihdolla haluttiin korostaa täysin uudenlaista ajattelutapaa, joka sisältyi YK:n ja Unescon vammaispoliittisiin ohjelmiin. (Saloviita 2012.)

Salamancan julistusta voidaan pitää tärkeimpänä kansainvälisenä dokumenttina erityistarpeiden kentällä (Ainscow 2005, 6). Julistuksen mukaan jokaisella lapsella on perustavanlaatuinen oikeus koulutukseen, ja heille tulee antaa mahdollisuus saavuttaa sekä ylläpitää tarpeellinen oppimisen taso. Jokaisella lapsella on myös yksilölliset ominaispiirteet, kiinnostuksenkohteet, kyvyt ja oppimisen tarpeet, jotka tulee ottaa huomioon suunniteltaessa koulutussysteemejä ja toteutettaessa koulutuksellisia ohjelmia. Niillä lapsilla, joilla on erityisiä koulutuksellisia tarpeita, tulee olla pääsy normaaleihin kouluihin. Lisäksi julistuksessa pyydetään hallituksia kehittämään koulutuksellisia systeemejään, jotta he saisivat kaikki lapset osallisiksi koulutusta yksilöllisistä piirteistä huolimatta. Tavalliset inklusiiviset koulut ovat julistuksen mukaan tehokkaimpia taistelussa syrjiviä asenteita kohtaan, luomaan vastaanottavia yhteisöjä, rakentamaan inklusiivista yhteisöä, ja saavuttamaan koulutusta kaikille. (Unesco 1994, 8–9.)

Kun inklusiivinen kasvatus toimii ihanteellisesti, kaikki oppilaat vaikeasti vammaiset mukaan lukien käyvät sitä lähikoulua, jota he kävisivät ilman erityisiä kasvatuksellisia tarpeitakin (Moberg 2003, 140–141). Inklusioon kuuluu perustavanlaatuisesti ajatus siitä, että yhteisöön kuuluminen on jokaisen yksilön oikeus, eikä kenenkään pidä ansaita sitä erikseen. Tämän uuden, inklusiivisen, näkemyksen mukaan oppilaiden osallisuuteen liittyviä rajoituksia ei tarvittu lainkaan. Inklusion käsitteen kautta järjestöt ilmaisivat tavoitetta, jonka mukaan kaikki henkilöt, myös syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset, olivat arvokkaita ja heidät hyväksyttiin muiden joukkoon. Tämä erosi suuresti tilanteesta, jossa

integraatio on ollut tavoitteena, sillä silloin kehitysvammaiset olivat usein ensimmäisiä tippumaan joukosta. (Saloviita 2012.)

Inkluusio ei pidä sisällään pelkästään esimerkiksi vammaisten oppilaiden oikeutta opiskella samassa oppimisympäristössä ikätovereiden kanssa (Arnkil 2019, 33). Inklusion määrittelyyn liittyy monia eri ulottuvuuksia. Ensinnäkin, inkluusio on prosessi, ja se tulee nähdä loputtomana etsintänä, jonka tarkoituksena on löytää parempia tapoja vastata moninaisuuteen. Inklusiossa opitaan elämään erilaisuuden kanssa, ja samaan aikaan opitaan myös oppimaan erilaisuudesta, jolloin erilaisuus nähdään positiivisemmin. Inklusiossa on myös kyse samaistumisesta ja esteiden poistamisesta. Tarkoituksena on kerätä tietoa, koota sitä ja parantaa toimintaa. Siihen sisältyy olennaisesti kaikkien oppilaiden läsnäolo, osallistuminen ja saavutukset. Lisäksi inkluusio pitää sisällään niiden ryhmien korostamisen, joihin kuuluvat oppijat voivat olla riskissä joutua sivuun jätetyiksi, suljetuiksi ulkopuolelle ja päätyä alisuorittajiksi. Tämä on merkki moraalisesta vastuusta, jolla varmistetaan näiden ryhmien henkilöiden läsnäolo, osallistuminen ja suorittaminen koulutussysteemeissä. (Ainscow 2005, 15.)

Inklusioon liittyy siis paljon muitakin näkökulmia, jotka saattavat joskus unohtua keskustelun keskittyessä nimenomaan poikkeavien yksilöiden osallisuuteen ja oikeuteen käydä lähikoulua yleisopetuksen luokalla. Esimerkiksi maahanmuuttajien asema koulumaailmassa on osa inklusiota, ja Suomessa maahanmuuttajaoppilaille järjestettävä valmistava opetus on inklusion vastaista toimintaa (Arnkil 2019, 33). Inklusio onkin saanut 2000-luvulla uusia piirteitä maailmanlaajuisesti eikä sen painopiste ole enää pelkästään vammaisten oppilaiden koulutuksellisen tasa-arvon varmistamisessa. Koulutusjärjestelmän muuttuessa yhtenäisemmäksi myös lapsiryhmien erilaisuudet ovat lisääntyneet. Yksi esimerkki tästä on edellä mainittu maahanmuuttajien määrän lisääntyminen, jolloin lasten taustoissa on paljon kulttuuri- ja kielieroja. Jotta koulu voisi olla kaikille avoin, tulee kouluyhteisöön mahtua koko ajan lisääntyvää erilaisuutta. (Fischbein & Österberg 2009, 17.)

Inklusiivinen kasvatus, jossa kaikilla oppilailla on mahdollisuus käydä yhteistä koulua ja jossa kaikille tarjotaan yksilöllistä opetusta, on noussut tärkeäksi tavoitteeksi monissa YK:n julkilausumissa aina 1980-luvulta lähtien. Nykyään useiden maiden virallisissa ohjelmissa tällainen inklusiivinen kasvatus ja koulujärjestelmä on ilmaistu viralliseksi tavoitteeksi. (Moberg & Savolainen

2015, 76.) Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana monet maat, joilla on kehittyneet erityisopetussysteemit, ovatkin korvanneet perinteisen erityisluokkien ja -koulujen opetusmallin ainakin osaksi inklusiivisella opetuksella (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab 2012, 3). Myös inklusiota koskevat kansainväliset tutkimukset osoittavat, kuinka inklusiivisen opetuksen määrä on lisääntynyt kahden viime vuosikymmenen aikana. Tästä huolimatta Euroopassa ja Yhdysvalloissa ei ole päästy inklusiota koskeviin asetettuihin tavoitteisiin. (Moberg & Savolainen 2015, 100.)

Inklusiosta on tullut osa myös suomalaista koulumaailmaa, vaikka vielä 1990-luvulla Salamancan julistuksen allekirjoituksesta huolimatta valtion opetushallinto pystyi välttymään inklusion mainitsemiselta. Nykyään suomalainen lainsäädäntö kuitenkin edellyttää sitä. 2002 Suomi ratifioi Lapsen oikeuksien sopimuksen, joka velvoittaa järjestämään vammaisen lapsen opetuksen niin, että sen kautta tuetaan lapsen kuulumista tavalliseen yhteiskuntaan. Myöhemmin luotiin Vammaisten oikeuksien sopimus 2006, joka edellyttää inklusiivista koulujärjestelmää. Tämä vaikuttaa siihen, ettei ketään saa poistaa tavalliselta luokalta vammaisuuden perusteella. (Saloviita 2012.) Kouluhallitus ja Opetushallitus ovat ajaneet varovasti integraatiokehitystä Suomessa 1970-luvulta saakka, mutta kuntia ei ole tästä huolimatta veloitettu toteuttamaan lähikouluperiaatetta yksiselitteisesti ja ehdottomasti (Moberg & Savolainen 2015, 92).

Aina vuoteen 2010 asti perustuslain syrjintäkielto oli muotoiltu perusopetuslaissa niin, että oppilas sijoitetaan ”mahdollisuuksien mukaan” tavalliseen luokkaan. Tämä väljennetty syrjintäkielto tarkoitti käytännössä sitä, että oppilas integroidaan, jos siitä ei aiheudu liikaa vaivaa. (Saloviita 2012.) Nykypäivänä on edelleen lapsia ja nuoria, joita ei oteta lähikouluun erilaisin perustein: esimerkiksi lapsia voidaan pitää liian haastavina tai heidän ajatellaan vahingoittavan muiden opetusta (Takala 2016, 14).

Vuonna 2011 Suomen perusopetuslain erityisopetusta koskevat muutokset astuivat voimaan, ja ne muuttivat kaikille oppilaille tarjottavan tuen tasojen järjestämiseen liittyviä periaatteita. Nyt tuki jaettiin kolmiportaisesti yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Moberg & Savolainen 2015, 94.) Tilastokeskuksen koulutustilastoista käy ilmi, että syksyllä 2018 suomalaisen peruskoulun oppilaista 18,8 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Tästä

määrästä 59 700 oppilasta sai tehostettua tukea ja 45 400 oppilasta erityistä tukea. Vuoteen 2017 verrattuna tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisen tuen oppilaiden määrä 0,4 prosenttiyksikköä. 35 prosenttia erityistä tukea saaneista oppilaista sai opetusta kokonaan erityisryhmässä ja 21 prosenttia sai opetusta kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. 43 prosenttia erityisen tuen oppilaista sai opetusta osaksi yleisopetuksen ryhmässä ja osaksi erityisryhmässä vuonna 2018. Opetuksensa kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä saavien oppilaiden osuus on pienentynyt vuosittain, ja esimerkiksi vuonna 2018 näiden oppilaiden osuus oli 27 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista, mikä oli yhden prosenttiyksikön vähemmän kuin vuonna 2017. (Tilastokeskus 2019.)

Inklusiivisen opetuksen lisääntymisestä huolimatta inklusiivisuus ei ole jakautunut tasaisesti erityistarpeisten oppilaiden opetuksessa, jotka kuuluvat eri etnisiin ryhmiin, eri sosiaaliryhmiin, ja eri vammairyhmiin. Suomessa opettajat ovat olleet hyvin yksimielisiä siitä, kuinka nykyisillä yleisopetukseen varatuilla resursseilla ei pystytä huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Tämä kertoo muun muassa siitä, kuinka enemmistön opettajista on edelleen vaikea hyväksyä erityisesti sopeutumattomien käytöshäiriöisten ja kehitysvammaisten opiskelua tavallisilla luokilla. (Moberg & Savolainen, 97–100.)

Integraatio ja inkluusio ovat olleet hyvin merkittävässä roolissa, kun erityisopetusta ja koulutusta ylipäättänsä on lähdetty muuttamaan tasa-arvoisempaan suuntaan. Molemmat ovat vaikuttaneet niihin periaatteisiin, jotka ohjaavat koulutuksen järjestämistä kaikille oppilaille. Hiljalleen inkluusio on kuitenkin alkanut saada runsastakin kritiikkiä osakseen erityisesti 2010-luvulla muun muassa opettajien ja vanhempien suunnalta. Inklusio on arvostettu tavoite, jota pyritään toteuttamaan parhaan mukaan kouluissa. Kuitenkin sen toteutukseen käytetyt keinot ja resurssit ovat aiheuttaneet paljon vastaargumentteja, eikä sitä aina nähdä kovin positiivisessa valossa. Suomalainen koulumaailman kenttä onkin alkanut jakautua vahvasti kahtia erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteen.

2.4 Koulutuksen ja kasvatuksen kentän kahtiajako 2010-luvun Suomessa

Inklusiivista opetusta voidaan pitää myöhäismodernina uudistusprojektina, joka voidaan mieltää eräänlaisena kutsumuksena järjestää koulutusta kaikille. Inklusiosta kuitenkin kiistellään läpi koulutuksellisten systeemien ja sen käyttöönotto on ongelmallista sekä pohjoisen että etelän maissa. (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011, 29.) Inklusiota ei voida rakentaa pelkästään ulkopuolelle jättämisen vastakohtaksi. Sekä inklusio että ulkopuolelle jättäminen ovat prosesseja, jotka ovat yhdistettävissä toisiinsa ja niiden vuorovaikutus luo jatkuvasti sekä uusia sallivia että rajattuja olosuhteita ja mahdollisuuksia. Monissa tapauksissa inklusio on pelkistynyt lähinnä käytössä olevan kielen muuttamiseen varsinaisen käytännön sijaan. (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011, 36–37.) Eniten keskustelua tuntuukin herättävän juuri inklusion käytäntö, jonka toteuttamisella on suoria vaikutuksia suomalaiseen opetukseen sekä yleis- että erityisopetuksen tasolla.

Kysymys siitä, tuleeko lapsen olla sopiva koululle vai koulun lapselle puhututtaa edelleen. Tähän ei ole yksinkertaista vastausta, sillä koulun perustavoitteena on opettaa lapsille niitä tietoja ja taitoja, joita elämässä tarvitaan. Jotta näitä taitoja voidaan lähteä oppimaan, tulee lapsen perustarpeiden, kuten turvallisuuden ja lämmön, olla kunnossa. Jos lapsi on psyykkisesti tasapainoton, on opiskelu hyvin haastavaa. Joissakin tilanteissa näyttääkin siltä, että lapsen edun mukaista on opiskella jollakin muulla kuin ”tavallisella” isolla, yhden opettajan luokalla. Oppilaan kannalta paras vaihtoehto voi olla esimerkiksi pieni erityisluokka tai tavallinen luokka, jossa oppilaalle on järjestetty henkilökohtainen avustaja sekä laaja-alaista erityisopetusta. Koulun yhtenä tavoitteena on kuitenkin valmentaa lapsia yhteiskuntaa varten, minkä vuoksi lasten tulisi käydä koulua siellä, missä muutkin ikätoverit sitä käyvät. (Takala 2016, 15.) Viime aikoina suomalaista koulumaailmaa koskevassa keskustelussa on pohdittu sitä, onko kaikkien oppilaiden edun mukaista olettaa, että kaikkien tulisi lähtökohtaisesti käydä koulua yleisopetuksen luokalla. Toisaalta esille on noussut kysymys myös siitä, onko erillisille erityisluokille enää tarvetta, ja ovatko ne edes suomalaisen koulumaailman arvoihin sopivia.

Kasvatustieteen professorin Timo Saloviidan mukaan erityisluokat rajoittavat lasten ihmisoikeuksia esimerkiksi niiden toimien kautta, joilla erityisluokilla opiskelevat on poistettu tavallisilta luokilta. Tällöin on kyse erilliskohtelusta, jolloin ollaan myös lähellä syrjimisen rajaa. Aikaisemmin erityisluokkasiirtojen kohdalla lasten oikeuksista pyrittiin huolehtimaan erilaisin hallinnollisin toimin, joita siirtoihin vaadittiin. Tämä tilanne kuitenkin muuttui, kun erityisluokkasiirron ja yksilöä koskevan erityisoppilas- tai erityistukipäätöksen yhteys katkaistiin. Nykyisin oppilaita voidaan siirtää pysyvästi erityisluokalle ilman, että on tehty erityistukea koskeva hallintopäätös. Saloviidan mukaan hyvin monilla erityisluokilla on oppilaita, jotka on siirretty erityisopetukseen ilman virallisia hallinto-, kuulemis- ja valitusmenettelyjä. Hänen mukaansa erityisopetukseen liittyy edelleen ongelmia, joita yritettiin ratkoa jo kymmenen vuotta sitten erilaisin lakimuutoksia, mutta esimerkiksi erityisopetukseen liittyviä ihmisoikeuskysymyksiä ei ole onnistuttu suojaamaan. (Saloviita 2018.)

Ympäri maailmaa saatujen kokemusten perusteella voidaan todeta, että kaikki lapset voivat oppia yhdessä. Yleisopetuksen luokalla opiskelevat erityislapset oppivat enemmän kuin erityisluokassa, ja tavallisella luokalla heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät enemmän. (Saloviita 2008, 12.) Nämä kokemukset ovat samassa linjassa inklusiivisia oppimisympäristöjä ohjaavien arvojen kanssa, ja opetuksen järjestäminen nämä arvot huomioon ottaen on linjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan mukaan oppilailla on oikeus kasvaa täysvaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi, ja oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja yhteisön toiminnan rakentamisesta yhdessä muiden kanssa ovat merkittäviä ja tärkeitä (Opetushallitus 2016, 15).

Wiener ja Tardif (2004) pohtivat tutkimuksessaan samankaltaisia näkökulmia erityisluokkiin liittyen kuin Saloviita (2018), vaikkakin heidän lopputuloksensa oli erilainen. He toivat muun muassa esille, kuinka eri luokkaympäristöissä opiskelevien erityislasten suhteet koulutovereihin olivat tyydyttävämpiä sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka opiskelivat inklusiivisilla luokilla. Kun eri luokkaympäristöjen välillä ilmeni eroja, inklusiivisemmassa ympäristössä olleet lapset pärjäsivät tutkimuksessa tehtyjen huomioiden mukaan paremmin. Wiener ja Tardif ehdottavatkin, että erilliseen erityisopetukseen siirtyminen voi olla leimaavaa. Ilmenneet erot olivat kuitenkin heidän mukaansa

niin pieniä, että olisi väärin päätellä erityisopetukseen sijoittamisen olevan suuri muuttuja erityislasten sosiaalisessa ja emotionaalisessa sopeutumisessa. (Wiener & Tardif 2004, 20–30.)

Erityisluokilla on myös puolustajansa. Erityispedagogiikan professori Marjatta Takalan mukaan suomalaisen koulutuspolitiikan suosima inklusio ei aina toteudu niin kuin sen on ajateltu. Inklusiota pidetään ajatuksen tasolla hyvänä asiana, mutta todellisuudessa resursseja ei ole riittävästi inklusion toteuttamista varten. Joidenkin oppilaiden kohdalla isossa ryhmässä opiskelu voi olla hyvin haastavaa, ja esimerkiksi erityisluokka voi tarjota paremmat mahdollisuudet koulunkäyntiin. Erityisluokka voi olla myös vanhempien valinta lapsensa koulunkäynnin paikaksi, ja siksi erityisluokkien merkitystä ei saisi väheksyä. (Takala 2018.) Erityisluokkia ei siis pitäisi tuomita liian jyrkästi, vaan jokaisen oppilaan kohdalla tulisi arvioida yksilöllisesti, mikä ratkaisu on oppimisen ja koulunkäynnin kannalta paras.

Puron (2011) tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisopetusjärjestelyt ovat olleet onnistuneita 2000-luvun Suomessa. Tutkimuksen yhtenä päätehtävänä oli selvittää, millaiseksi arvioitsijaryhmät, joista oppilaat, huoltajat ja opettajat koostuivat, arvioivat erityisopetuksen laadun. (Puro 2011, 74–85.) Tutkimuksessa äänensä saivat kuuluiin erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat, heidän huoltajansa, opettajat, koulunkäyntiavustajat ja rehtorit, ja tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2002–2004 (Puro 2011, 45–48).

Kasvatustieteiden tohtori ja laaja-alainen erityisopettaja Minna Murtorinne-Lahtinen sekä laaja-alainen erityisopettaja Satu Salsoila pohtivat myös inklusiota ja sen toteutukseen liittyvää tasa-arvoa Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksessa. He toivat esille, kuinka inklusion puolustajat näkevät erityisluokat ja pienryhmät oppilaita leimaavina ja tuloksiltaan heikkoina. Murtorinne-Lahtisen ja Salsoilan omien kokemusten mukaan oppilaat voivatkin tulla leimatuiksi sekä suur- että pienryhmissä, mutta aikuisten vastuulla on asenneilmapiirin muokkaaminen. Nykyään jopa OAJ:n osalta puhutaan säästöinklusiosta, koska tuki ei ole jatkunut oppilaan kohdalla erityisluokasta tai pienryhmästä yleisopetukseen. Heidän mukaansa inklusiivinen opetus ei ylipäättänsä sovi kaikille oppilaille, eikä inklusiota tulisi omaksua kouluissa pelkkänä ideologiana sen itsensä tai säästösyiden takia. Sen sijaan

erityisopetusta tulisi suunnitella yksilöllisesti niin, että jokaisen oppilaan tarpeet tulisivat huomioiduiksi. (Murtorinne-Lahtinen & Salsoila 2019.)

Perusopetuslaissa on säädetty, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohella koko perusopetuksen ajan. Tukea tulee antaa heti, kun sille ilmenee tarvetta. (Opetushallitus.) Yhtenä näkökulmana keskustelussa onkin oppilaan asema päätöksissä, joita tehdään oppilaan opetusta koskien. Päätökset tulisi tehdä yksilöllisesti, eikä erityisopetuksen ja erityisen tuen järjestämiseen ole yhtä oikeaa ratkaisua. (Nissilä 2018.)

Myös vanhempien näkökulmia erityisopetuksen eri osa-alueisiin liittyen on nostettu esille. Esimerkiksi Gasteiger-Klicperan ym. (2012) tutkimuksessa ääneen ovat päässeet erityislasten vanhemmat, joiden lapsilla on kognitiivisia haasteita ja joita on opetettu joko erityiskoulussa tai inklusiivisella luokalla. Tutkimuksessa he arvioivat lastensa koulukokemuksia. (Gasteiger-Klicpera ym. 2012, 2.) Vanhemmat, joiden lapsilla oli oppimisvaikeuksia ja jotka kävivät koulua inklusiivisella luokalla, olivat tyytyväisempiä lapsen koulunkäyntiin kuin niiden oppimisvaikeuksisten oppilaiden vanhemmat, joiden lapset kävivät erityiskoulua. Vaikka tutkimuksessa ei havaittu suurta merkitystä koulun ja luokan tyyppin sekä lapsen vertaisilta saaman kohtelun välillä, inklusiivisilla luokilla olevien oppimisvaikeuksisten oppilaiden vanhemmat raportoivat useammin lapsensa kohtaamasta sosiaalisesta käytöksestä. (Gasteiger-Klicpera ym. 2012, 13–15.)

Siddiquan ja Januksen (2016) tutkimus oli lähtökohdiltaan hyvin lähellä omaa tutkimustani. He selvittivät kanadalaisten erityislasten vanhempien käsityksiä koulunaloituksesta ja tässä siirtymävaiheessa saadusta tuesta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia vanhempien käsityksiä sekä tyytyväisyyttä lasten saamiin palveluihin, kuten erilaisen tuen tarjoamiseen, ennen koulunaloitusta ja tämän jälkeen. Tutkimustuloksissa selvisi, että vanhemmilla oli yleisesti positiivisia käsityksiä lastensa opettajista ja kouluavustajista. Vanhemmat kuitenkin toivat esille negatiivisia käsityksiä palveluiden tuottamisesta, ja osa vanhemmista koki, että koulun tarjoamat palvelut olivat puutteellisia eikä koulu onnistunut auttamaan lasta. (Siddiqua & Janus 2016, 567–572.)

Myös suomalaista koulumaailmaa koskevissa keskusteluissa on huomioitu vanhempien näkökulmia aiheeseen liittyen. Yle teetti 2018 kyselyn koskien lasten

kouluissa saamaa tukea, johon haettiin sekä vanhempien että opettajien kokemuksia (Jämsen 2018a). Suurin osa vastauksista tuli pääkaupunkiseudulta ja Helsingistä, ja suurin osa vastaajista oli erityislasten vanhempia. Monet kyselyyn vastanneista vanhemmista kokivat, että he joutuivat taistelemaan lapsensa tarvitseman tuen eteen. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat huolissaan koulujen vähäisistä resursseista, ja he kokivat, etteivät he pysty tai ehdi auttamaan kaikkia oppilaita. (Jämsen 2018b.) Muitakin oppilaiden saamaan tukeen liittyviä kyselyitä ja selvityksiä on tehty.

OAJ selvitti keväällä 2017 esi- ja perusopetuksen osalta, millaisia vaikutuksia 2010 muutetulla perusopetuslailla on ollut kasvatus- ja koulutushenkilöstön työhön ja oppijoiden saamaan tukeen. Tämä muutos koski yleisopetuksessa annettavaa tukea, joka muuttui kolmiportaiseksi. Selvityksestä kävi ilmi, etteivät laissa turvatut oppimisen tukitoimet toteudu esi- ja perusopetuksessa suurien puutteiden vuoksi. Suurimmat puutteet koskivat rahaa, erityisopetuksen järjestämistä ja opettajien työmäärän kasvua. Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta huomattiin, että tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntymisestä huolimatta erityisopetuksen määrää ei ole lisätty riittävästi. Erityisopetuksen ollessa yksi erityisen tuen muodoista tärkeä huomio selvityksessä olikin, ettei erityisopetus toteudu tavoitteiden mukaisesti. Sitä ei esimerkiksi ole tarjolla kaikille niille, jotka sitä tarvitsisivat. OAJ korostaakin pienryhmien ja erityisluokkien merkitystä tarvittavan tuen varmistamisessa kaikille oppijoille. (OAJ-a.)

Selvityksen pohjalta OAJ on tehnyt toimenpide-ehdotuksia perusopetukseen. Yksi toimenpide-ehdotuksista koskee resursseja. Kunnissa tulisi ehdotuksen mukaan olla sellaiset resurssit, jotka mahdollistavat lakisääteisen tuen takaamisen jokaiselle oppilaalle. Myös valtion erityisavustusten määrärahaa tulisi tämän ehdotuksen mukaan kasvattaa ja osoittaa niihin kouluihin, joissa tukea tarvitsevia oppilaita on paljon. Toinen toimenpide-ehdotus nostaa esille erityisluokkien ja pienryhmien tarpeellisuuden, ja ehdotuksen mukaan pienessä ryhmässä annettava opetus tulee kirjata lain tasolle tuen muodoksi. (OAJ-b.)

OAJ:n toimenpide-ehdotusten pohjalta on kehitetty lakimuutosehdotus, jossa käsitellään toimenpide-ehdotuksissa esille tulleita asioita. Näiden lakimuutosehdotusten avulla halutaan varmistaa, että oppilaat saavat riittävää

oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. Ehdotus liittyy muun muassa opettajamitoitukseen ja oppilaan pienryhmäoikeuteen. Oppilaan oikeus pienryhmään näkyy ehdotuksessa säädöksellä, jolla pienestä, muutaman oppilaan ryhmässä annettavasta pienryhmäopetuksesta tulee uusi tuen muoto. Ehdotuksessa tuodaan myös esille oppilaan oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta tai pienryhmäopetusta tarpeen mukaan. (OAJ-c.)

Kuten OAJ:n selvityksestä, toimenpide-ehdotuksista ja lakimuutosehdotuksesta voidaan huomata, kolmiportaiseen tukeen siirtymisen jälkeen erityisopetuksen ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden asema ei ole kehittynyt toivottuun suuntaan eikä inklusion periaatteiden toteuttaminen käytännössä ole onnistunut niin kuin kenties etukäteen ajateltiin. Sen sijaan koulut ovat hyvin eriarvoisessa asemassa juurikin erityisen tuen tarjoamisen osalta. Tuen epätasa-arvoinen toteutuminen ei ole linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, sillä siihen on kirjattu muun muassa, kuinka ”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle” (Opetushallitus 2016, 9).

Myös Suomen yhdenvertaisuuslaissa todetaan, että kaikkia lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, eikä ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan esimerkiksi sukupuolen, iän, terveydentilan tai vammaisuuden perusteella (Suomen perustuslaki (731/1999) 6 § 2 mom. ja yhdenvertaisuuslaki 6 § 1 mom.). Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa todetaan, että kaikki oppilaat ovat ainutlaatuisia ja arvokkaita, ja jokaisella on oikeus kasvaa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tähän oppilas tarvitsee sekä kannustusta että yksilöllistä tukea. (Opetushallitus 2016, 14–15.)

Erityisopetuksen näkökulma tutkimuksissa on aikaisemmin jäänyt vähäiseksi, mutta viime aikoina tutkijoiden mielenkiinto sitä kohtaan on lisääntynyt (Puro 2011, 84). Suomalaisen koulutuksen ja kasvatuksen nykytilanne ansaitsee kuitenkin enemmän huomiota. Kun sekä inklusiivisilla luokilla että erityisluokilla on puolustajansa, tarvitaan tutkimuksia, joissa käsitellään monipuolisesti aiheeseen liittyviä erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi vanhemmilla on tietynlaista tietoa ja kokemusta erityisopetuksesta ja sen pitkälle ulottuvista vaikutuksista, joita kannattaa hyödyntää erityisopetuksen

tutkimuksessa. Yksi tärkeä huomio aiheeseen liittyen on kenties se, että oppilaiden tuen tarpeet tulisi huomioida hyvin yksilöllisesti, eikä mitään vaihtoehtoja opetuksen järjestämiselle tulisi rajata liian tiukasti ja ehdottomasti pois. Oppilaat tarvitsevat selkeästi edelleen sekä yleis- että erityisopetuksen palveluita ja tukitoimia huolimatta kummankin vaihtoehdon esille nostetuista epäkohdista. Tästä syystä sekä yleis- että erityisopetusta on hyvä tutkia monipuolisesti niin, että niiden henkilöiden näkökulmat, joita erityisopetus jollakin tavalla koskettaa tai on koskettanut, tuodaan selkeästi esille. Näin voidaan saavuttaa parempi kokonaiskuva koulutuksen ja kasvatuksen alasta, ja mahdollisesti muuttaa havaittuja epäkohtia.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullisen tutkimuksen kenttä pitää sisällään monia eri tutkimusmenetelmiä, joita tutkija voi hyödyntää omien vahvuuksiensa ja mielenkiinnonkohteidensa mukaan. Kun puhutaan kvalitatiivisesta tutkimuksesta, tarkoitetaan laadullista tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntausta, jonka avulla tutkijan on mahdollista ymmärtää kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisuutena (Jyväskylän yliopisto 2015a). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään myös kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, tai antamaan teoreettisesti pätevä tulkinta jostakin ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. (Eskola & Suoranta 2001, 61.) Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia erityislasten huoltajilla on erityisluokkasiirroista. Halusin lähestyä kokemuksia nimenomaan ymmärtävästä näkökulmasta, kokemusten merkityksiä havainnoiden. Tämän lähtökohdan takia koin, että kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät sopivat parhaiten tutkimukseni tarkoituksiin.

Kerron seuraavissa alaluvuissa tarkemmin tutkimuksen tutkimuskysymyksistä, tutkimuksen metodologiasta, sekä tutkimuksen toteuttamisesta. Tuon esille kokemusten tutkimiseen liittyviä näkökulmia, jotka huomioiden olen lähtenyt miettimään muun muassa aineistonkeruuta. Tämän vuoksi teen katsauksen narratiivisuuteen, joka on merkittävässä roolissa kokemusten tutkimisessa. Narratiivisessa tutkimuksessa kokemusmaailman ymmärtäminen ja kuvaaminen nousevat keskeiseen asemaan, ja narratiivisuus käsittää sekä ihmisen tavan jäsentää kokemuksiaan tarinamuodossa että tutkimusaineiston luonteen (Erkkilä 2009, 196). Kokemusten ja narratiivisuuden vahvan yhteyden vuoksi olen hyödyntänyt narratiivisuutta muun muassa aineistonkeruussa sekä aineiston analyysissä.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia erityislasten huoltajilla on erityisluokkasiirroista. Alun perin muodostin vain yhden, suhteellisen laajan, tutkimuskysymyksen, jota lähdin kuitenkin muokkaamaan aineistonkeruun jälkeen useammaksi ja yksityiskohtaisemmaksi kysymykseksi. Käydessäni aineistoa läpi huomasin, että samanlaiset erityisluokkasiirtoihin liittyvät ilmiöt toistuivat systemaattisesti jokaisen informantin kohdalla, ja niiden merkitys erityisluokkasiirtojen kannalta vaikutti hyvin selkeältä. Nämä erityisluokkasiirtoihin liittyvät ilmiöt koskivat eri henkilöiden asemaa ja toimintaa ennen erityisluokkasiirtoprosessia ja sen jälkeen, sekä erityisluokkasiirron merkitystä lapsen elämässä.

Näiden huomioiden pohjalta kehitin kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaiseen toimintaan erityisluokkasiirron aikana syntyneet kokemukset johtivat huoltajien kohdalla?
2. Millaiseksi huoltajat kokivat koulun toiminnan erityisluokkasiirron aikana?
3. Millaiseksi huoltajat kokevat erityisluokkasiirron merkityksen lapsen elämässä?

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen muotoutumiseen vaikuttivat aikaisemmissa tutkimuksissa sekä julkisessa keskustelussa esille nostetut havainnot koskien erityisluokkia ja erityislasten asemaa. Erityisluokkiin ja niillä opiskeleviin lapsiin on kohdistettu erilaisia toimia, joilla on nähty olevan esimerkiksi Timo Saloviidan (2018) mukaan syrjiviä vaikutuksia, jolloin kyse on erilliskohtelusta. Erityislasten vanhempien omaa toimintaa ja sen merkitystä on myös tuotu esille tutkimuksissa (Fish 2006). Toisaalta erityislasten vanhemmat ovat kuvailleet kokemuksiaan koulun toiminnasta tilanteessa, jossa lapsi tarvitsee enemmän tukea kuin yleisopetuksen oppilaat (Siddiqua & Janus 2016). Sekä erityisluokkasiirron aikana syntyneiden kokemusten vaikutuksesta aiheutunut toiminta että toiminnasta syntyneet myöhemmät kokemukset nousivat selkeästi tärkeiksi osiksi informanttien kertomuksissa, joten niiden käsitteleminen erillisten tutkimuskysymysten kautta oli tärkeää.

Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymys on tärkeä erityisluokkasiirtoprosessin merkityksen ymmärtämisen kannalta, sillä erityisluokkasiirrosta ei ole ainoastaan kyse siirtymisestä luokasta toiseen. Erityisluokkasiirto vaikuttaa siirrettävän lapsen elämää monella tavalla, ja sitä kautta se muotoutuu jollakin tavalla merkitykselliseksi lapsen elämässä. Informantit toivat aineistossa esille kokemuksiaan muun muassa lapsen opiskelusta erityisluokalla ja ajatuksiaan koskien lapsen tulevaisuutta, ja ne pitivät usein sisällään tiedostamattomiakin ajatuksia erityisluokkasiirron vaikutuksista lapsen elämään nykyhetkessä ja myöhemmin elämässä.

Perehdyn seuraavaksi tarkemmin fenomenologiseen tutkimustraditioon, johon kokemusten tutkiminen perustuu vahvasti. Fenomenologinen erityistiede pitää sisällään kaikki ne tieteenalat, jotka tutkivat subjektiivisia kokemuksia (Perttula 2009, 116). Arkisessa elämässä kokemuksen käsite saattaa tulla esille erilaisissa keskusteluissa, mutta tieteellisessä tutkimuksessa yleisellä tasolla oleva ymmärrys kokemuksesta ei riitä.

3.2 Fenomenologia

Tuomen ja Sarajärven (2018a) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne on osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Tämän perinteen tutkimuksen filosofiset ongelmat käsittelevät ihmiskäsitystä eli muun muassa sitä, millainen tutkimuskohde ihminen on, sekä miten tästä kohteesta eli ihmisestä voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista saatu tieto on luonteeltaan. Sekä fenomenologinen että hermeneuttinen ihmiskäsitys ja siihen liittyvä tutkimus pitävät sisällään keskeisinä käsitteinä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40.)

Kokemuksen käsite on yhdessä merkityksen ja yhteisöllisyyden kanssa hyvin keskeinen fenomenologisessa tutkimuksessa. Fenomenologisessa ihmistutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on, että ihmisyyksilöt sekä rakentuvat suhteessa elämäänsä maailmaan että ovat mukana rakentamassa kyseistä maailmaa. Jokaisella ihmisellä on oma elämänhistoriansa, joka koostuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista. Tämän elämänhistorian sisällä ihmiset kokevat ja tulkitsevat jo koettua samaan aikaan rakentaen laajempaa käsitystä maailmasta. (Laine 2018, 29–30.)

Fenomenologisessa tutkimustraditiossa tutkimusta ohjaavia ennalta määrättyjä teoreettisia malleja pidetään esteenä, kun tarkoituksena on päästä sisälle toisen ihmisen kokemusmaailmaan. Fenomenologinen tutkimus ei voi kuitenkaan alkaa täysin tyhjästä, vaan tutkimukselle joudutaan hyväksymään joitakin tutkimuskohdetta koskevia teoreettisia lähtökohtia. Näitä voivat olla esimerkiksi ihmiskäsitys, käsityksen kokemus ja merkitykset, ja tutkijan tulee ottaa kantaa näihin teoreettisiin kysymyksiin. (Laine 2018, 36–37.) Tutkimuksessani tutkimuskohdetta koskevana teoreettisena lähtökohtana on toiminut Rauhalan (1983) esittelemä ihmiskäsitys.

Ihmistä pidetään kaikkein kompleksisimpana tutkimuskohteena, eikä mitään tiettyä rajaa voida asettaa sille, kuinka monella tapaa ihmistä voidaan kuvata empiirisesti. Empiiristen tutkijoiden suosiosta kilpailevia ihmiskäsityksiä onkin useita. Tästä johtuen tutkijan täytyy selvittää, mikä ihmiskäsitys jäsentää ihmisen kokonaisuuden hänen tutkimuksensa lähtökohtien perustaksi mahdollisimman loogisella ja mielekkäällä tavalla. Ihmiskäsityksellä voidaan tarkoittaa empiirisessä tutkimuksessa kaikkia niitä tutkimuskohdetta eli ihmistä koskevia edellytyksiä ja oletuksia, jotka ovat mukana tutkijan rajatessa kohdettaan, asettaessa hypoteesejaan ja valitessaan menetelmiään. (Rauhala 1983, 12–13.)

Ajan kuluessa esitettyjä ihmiskäsityksiä voidaan jaotella esimerkiksi seuraaviin käsityksiin: monistiset, dualistiset, pluralistiset ja monopluralistiset ihmiskäsitykset. Näistä käsityksistä monopluralistinen ihmiskäsitys pitää sisällään ajatuksen, jonka mukaan ihmisen olemassaolossa on perusluonteista erilaisuutta, jota ei voida palauttaa yhdestä olemismuodosta toiseen. Tästä huolimatta ihminen on kokonaisuus. (Rauhala 1983, 19–21.) Monopluralistinen ihmiskäsitys vaikutti tiedostamattakin omaan tutkimukseeni, ja kyseisen ihmiskäsityksen ajattelumallit vaikuttivat taustalla monessa eri tutkimuksen vaiheessa. Lähtökohtani tutkimukselleni oli esimerkiksi, että jokaisella tutkimukseen osallistujalla tulee olemaan uniikkeja, yksilöllisiä kokemuksia erityisluokkasiirroista. Näin jokainen yksilö ja tämän olemassaolo on erilaista, eikä sitä voi lähteä arvottamaan. Otin tämän myötä Rauhalan (1983) esittelemän ihmiskäsityksen myös analyysivaiheessa huomioon, jolloin tarkastelin kokemuksia uniikkeina kokonaisuuksina, joissa on kuitenkin tiettyjä samankaltaisuuksia muiden informanttien kokemusten kanssa.

Kun fenomenologia on tutkimuksen lähtökohtana, tutkijan tavoitteeksi muodostuu kokemuksellisen ilmiön ymmärtäminen sellaisena kuin se on. Tutkijan tulee myös kuvata tämä kokemuksellinen ilmiö niin, ettei siitä tule tutkijan merkitysyhteyttä, vaan että se säilyttäisi oman merkitysyhteytensä. Jotta näin kävisi, tutkijan täytyy pyrkiä tietoisesti välttämään ennakko-oletuksia ja pidättäytymään teoreettisesta tutkimusasenteesta. (Lehtomaa 2009, 163.) Huomasin itse muodostavani helposti ennakko-oletuksia informanttien vastauksista. Tutkimuksen aihe on minulle hyvin tärkeä ja mielipiteitä herättävä, jonka lisäksi siitä on käyty paljon julkista keskustelua. Olinkin muodostanut sekä tiedostettuja että tiedostamattomia ennakko-oletuksia sen suhteen, mitä aineistosta nousee esille tutkimuksen aiheeseen liittyen. Tärkeintä ennakko-oletusten suhteen onkin kenties se, että tutkija myöntää ne itselleen ja pyrkii aktiivisesti päästämään niistä irti niin, että ne eivät ala ohjailla aineiston analyysia. Silloin aineistosta ei tule etsittyä vain niitä asioita, joita olettaa siitä löytävän, ja voi antaa mahdollisuuden myös uusille löydöksille.

Fenomenologia kunnioittaa tutkittavien elämänhistoriaa tutkimuksen kohteena, minkä tulisi vaikuttaa myös tutkijan asenteeseen ja toimintaan tutkimuksen eri vaiheissa. Kokemusten ainutlaatuisuuden vuoksi on tärkeää, että tutkija ei esimerkiksi lähde arvottamaan millään tavalla tutkittavien kokemuksia. Tärkeäksi näkökulmaksi kokemusten tutkimisessa tuntuukin nousevan kokemusten luonteen ja ominaisuuksien huomioiminen.

3.3 Kokemusten tutkimus

Kokemuksia tutkittaessa ollaan tekemisissä monitulkintaisten kuvausten kanssa, ja niihin lukeutuvat niin puhe, teksti, vuorovaikutus kuin tulkintakin (Riessman 1993, 8). Kokemukset ovat subjektiivisia, ja ne ovat aikaan sidottuja, paikallisia ja ainutlaatuisia. Niille on myös luonteenomaista niiden omakohtaisuus. (Suorsa 2011, 174.) Kokemus voidaan nähdä eksistentiaalisessa fenomenologiassa suhdekäsitteenä. Toisin sanoen se on ymmärrystä elämäntilanteesta. Ymmärrystä siitä, että elämäntilanteet tarkoittavat ihmisille jotakin. Erilaiset ilmiöt ja tapahtumat saavat ihmisen tajunnassa merkityksiä, joista kokemukset muodostuvat. (Lehtomaa 2009, 166.)

Kokemuksia tutkitaan kokonaisuuksina, ei menneestä tai nykyisyydestä erillään. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää kokemuksia niin kuin ne on eletty, ja sen kautta pyritään myös ymmärtämään ja havaitsemaan eri kokemusten välisiä suhteita. (Edson 1989, 46.) Kokemuksen kokonaisuuden hahmottaminen on varmasti yksi syy siihen, miksi kokemusten tutkiminen on hyvin antoisaa ja mielenkiintoista tutkijan näkökulmasta. Tämä lähtökohta antoi esimerkiksi omaa analyysivaiheittani varten paljon hyviä ja tärkeitä näkökulmia.

Kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä, joten kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkitysisältöä ja niiden rakennetta. Esimerkiksi oppiminen on yhdenlainen kokemus, josta voidaan tehdä merkitysanalyysi. Tämän merkitysanalyysin tuloksena on selvitys mahdollisimman monista erilaisista kokemuksen merkitysaspekteista ja niiden luonteesta. Näitä voivat olla esimerkiksi oppimistilanteeseen kuuluvat erilaiset arvostukset. (Laine 2018, 31.) Kokemukset eli merkitykset liittyvät toisiinsa ja muodostavat siten merkitysrakenteita. Nämä merkitykset voivat olla osaksi sekä tiedostettuja että piileviä, ja vaikka yksittäiset merkitykset olisivatkin tiedostettuja, voi niiden välinen yhteys olla hämärän peitossa. Merkityksiä tutkittaessa merkitykset tulee myös suhteuttaa tutkittavan muuhun elämään liittyviin merkityksenantoihin. (Moilanen & Räihä 2018, 51–52.)

Ihmisten kokemuksissa on yksilöllisiä ja ainutlaatuisia elementtejä, ja niiden ilmaiseminen voi olla hyvin vaikeaa (Laine 2018, 32). Joskus tutkittavien voi olla lähes mahdotonta kertoa kokemuksistaan pelkän puheen kautta (Riessman 2008, 26). Kokemuksia tutkittaessa tutkimusaineiston hankintatavat voivatkin olla hyvin vaihtelevia, sillä ne edustavat samalla erilaisia tapoja houkutella ihmisiä kertomaan ja ilmaisemaan kokemuksiaan. Esimerkiksi puhe, tekstit, piirroksot ja valokuvat ovat tällaisia kokemusten kuvaustapoja. Kokemuksia ilmentävän tutkimusaineiston tulee kuitenkin olla sellaisessa muodossa, että siihen on mahdollista palata. (Perttula 2009, 140.) Kokemusten tutkimisessa kvalitatiiviset tutkimusotteet ovat yleisesti monissa tilanteissa parempia kuin kvantitatiiviset, sillä on olemassa kokemusten ulottuvuuksia, joita ei kannata tutkia kvantitatiivisin menetelmin niiden kokemusten luonnetta loukkaavien ominaisuuksien vuoksi (Giarelli & Chambliss 1989, 33).

Kokemusten tutkimisen tarkoituksena ei ole dokumentoida kaikkea mitä tapahtumasta tai yksilön suhteesta laajempaan maailmaan voidaan tietää (Edson

1989, 46). Kokemuksia tutkittaessa tutkija saattaa joutua ”imaistuksi” kokemusten maailmaan ja voi vaikuttaa siltä, että jokaisen uuden haastateltavan kokemuksista löytyy jotakin merkittävää uutta tietoa. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan kokemukset ovat toki uniikkeja ja omalta osaltaan merkittäviä tutkimuksen kannalta, mutta tutkijan täytyy realistisesti ja kriittisesti arvioida, onko jonkun informantin osuus aineistosta aidosti hyödyllinen ja kannattaako aineistonkeruu lopettaa siihen.

Kokemuksen käsite on erittäin keskeisessä asemassa narratiivisessa lähestymistavassa, sillä kerrottujen tarinoiden kautta ajatellaan pääsevän käsiksi kuvattuihin kokemusmaailmoihin. Kyseinen lähestymistapa näkee ihmisen maailmassa olemisen kokemuksiin kietoutuneena kokonaisuutena, jolloin tutkimuskohteena ovat tutkittavien kertomukset. (Erkkilä 2009, 201.) Ihmiset ovat luonnostaan tarinankertojia, ja kertomuksia esiintyykin jokaisessa tunnetussa ihmiskulttuurissa. Kertominen on yksi perustavanlaatuinen tapa ilmaista itseämme ja kokemaamme maailma muille ihmisille. Kertomukset ja tarinat ovat myös luonnollinen keino järjestellä erilaista tietoa. (McAdams 1993, 27.) Saamme jo pieninä lapsina ensikosketuksiamme kertomuksiin kokiessamme ensimmäisiä ihmissuhteita, samalla kehittäessämme perusymmärrystä itsestämme (McAdams 1993, 47). Käsittelen seuraavaksi narratiivisuutta ja kerronnallisuutta ja niiden asemaa laadullisessa tutkimuksessa.

3.4 Narratiivisuus laadullisessa tutkimuksessa

Elämme kertomusten maailmassa, ja kertomukset ovat tärkeitä ihmisten jokapäiväisen elämän kannalta (Kaasila 2008, 41). Viime vuosina erilaiset tarinat ja elämäkerrat ovat saaneet enenevässä määrin huomiota, ja niiden kirjoittamista ja kokoamista koskeva keskustelu on ollut vilkasta niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Niitä koskien julkaistaan muun muassa aikakauslehtiä, metodista kirjallisuutta, sekä käydään erilaisia verkkokeskusteluja. Oman elämän pohdinta on ihmisille perustavanlaatuinen ominaisuus, jonka kautta on mahdollista rakentaa minuuttaan. Tästä johtuen tarinoiden kertominen toimii sekä persoonallisen ja ammatillisen kasvun välineenä että tutkimusmetodina. (Syrjälä 2015, 257–258.)

Narratiivisuudella ei aina viitata pelkästään ihmisen tapaan jäsentää kokemuksiaan, vaan sillä voidaan viitata myös tutkimusaineiston luonteeseen. Narratiivisessa suuntauksessa kertojan näkökulma on tärkeässä roolissa. Tavoitteena on ymmärtää yksilön ainutlaatuista näkökulmaa tietyssä kontekstissa. (Erkkilä 2009, 196–198.) Kertominen ja kertomusten tutkiminen ovat luontaisia vaihtoehtoja sellaiselle tutkimukselle, jossa halutaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa. Kertomukset ovat hyvä keino tiedon hankkimiselle, muodostamiselle ja toisille välittämiseksi. Tiivistettynä voidaan sanoa, että kerronnallinen tutkimus kohdistaa huomionsa sekä kertomuksiin että itse kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana. (Heikkinen 2018, 170–172.)

Riessmanin (1993) mukaan yksilöt rakentavat menneitä tapahtumia ja henkilökohtaisia narratiiveja identiteetin muodostamisen vuoksi. Nämä henkilökohtaiset kokemukset ja narratiivit ovat läsnä jokapäiväisessä elämässämme. (Riessman 1993, 2.) Kertomusten avulla ihmiset voivat tehdä kokemuksista ja tapahtumista ymmärrettäviä ja muistettavia. Kertomusten kautta näitä kokemuksia voidaan jakaa myös muiden kanssa. (Syrjälä 2015, 262.) Riessmanin (1993) ja Syrjälän (2015) teksteistä voidaan huomata, kuinka kokemuksen jäsentäminen ääneen kertomuksen kautta voi auttaa käymään läpi erilaisia elämäntapahtumia, joita voi olla vaikeaa käsitellä pelkästään oman pään sisällä. Narratiivit ovat keino päästä sisälle muiden kokemuksiin ilman, että kokemukset menettävät jotakin oleellista luonteestaan.

Narratiivin eli kertomuksen muoto on yksi ainoita keinoja kuvailla ”elettyä aikaa”. Mikään muu muoto, kuten kello ja kalenterisen ajan muodot, ei onnistu vangitsemaan tunnetta eletystä ajasta. Elämä, jota narratiivi jäljittelee ja joka jäljittelee narratiivia, on samanlainen rakennelma ihmismielikuvituksessa kuin kertomuskin on. Ihmiset ovat rakentaneet sen aktiivisen järjelyn kautta, minkä kautta rakennamme myös kertomuksia. (Bruner 2004.) Narratiivin määritelmästä on kiistelty, mutta sillä voidaan tarkoittaa puhetta, jota organisoidaan seuraussellisten tapahtumien kautta. Kertoja vie kuulijan kertomuksessaan toiseen maailmaan tai aikaan ja toistaa, mitä tapahtui, ja osoittaa usein tapahtumien moraalisia vivahteita. (Riessman 1993, 3.) Kertomuksen käsite on noussut esiin esimerkiksi filosofiassa, psykologiassa, kasvatustieteissä, terveyden tutkimuksessa ja lingvistiikassa. Käsitteelle on muotoutunut laaja,

metaforinen merkitys, mutta samaan aikaan se on myös arkipäiväinen termi. (Hyvärinen 2007, 127.)

Kun lähdetään tutkimaan kertomuksia, tulee pysähtyä hetkeksi miettimään tutkimuksen ja kertomusten suhdetta, jota voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia kertomuksia materiaalina. Toiseksi tutkimus voidaan ymmärtää kertomukseksi, joka on tuotettu maailmasta. Näistä lähestymistavoista käytetään englannin kielessä nimityksiä narrative research ja narrative inquiry. Suomen kielen kohdalla narratiivisuus voidaan kääntää joko kertomuksellisuudeksi tai kerronnallisuudeksi, joiden välillä on pieni ero. Kerronnallisuus pitää sisällään selkeämmän kertomisen prosessin sen lisäksi, että se viittaa kertomukseen. Kertomuksellisuudella taas tarkoitetaan suurempaa viittausta kertomukseen eli kertomisen lopputulokseen. (Heikkinen 2018, 172.)

Narratiivin eli kertomuksen tai tarinan termillä voidaan ihmistieteissä viitata teksteihin monilla eri tasoilla: esimerkiksi tutkimukseen osallistujien kertomuksiin, tutkijan haastatteluista ja kenttähavainnoista kehittämiin tulkinnallisiin selostuksiin sekä kertomuksiin, joita lukija rakentaa mielessään kohdatessaan tutkijan ja tutkittavien kertomuksia (Riessman 2008, 6). Lähtökohtainen oletus useimmilla ihmisillä on, että kertomuksilla on tietyt yhdenmukaiset muodot. Oletamme esimerkiksi, että kertomuksella on jokin ympäristö, joka selviää usein kertomuksen alussa. Kaikki kertomukset eivät kuitenkaan tuo ympäristöään selkeästi esille, ja kertomuksessa saatetaan liikkua rivakasti ajassa ja paikassa. Jos kertomuksen ympäristö on monitulkintainen, voi kertomus vaikuttaa sekavalta ja hämmentävältä. (McAdams 1993, 25.)

Puhuttaessa kerronnallisuudesta ja narratiivisuudesta syntyy helposti mielikuva tilanteesta, jossa toinen henkilö kertoo ja kuvailee jotakin asiaa tai tapahtumaa tarinallisessa muodossa. Se voi olla kuitenkin myös paljon muuta. Hännisen (2000) mukaan kertomuksella viitataan tarinan esitykseen merkkien muodossa. Usein kertomus on kielellinen, mutta se voi ilmetä myös elokuvana, näytelmänä tai yksittäisten kuvien avulla. Sama kertomus saattaa sisältää useita tarinoita, minkä vuoksi se voidaan tulkita monin eri tavoin. (Hänninen 2000, 20.) Usein voidaan myös ajatella, että muotoillessaan kokemuksiaan kerronnalliseen muotoon ihmiset etenevät kertomuksessa kronologisessa järjestyksessä. Kerronta ei kuitenkaan aina ala niin sanotusti alusta (Riessman 1993, 27).

Kuten on tullut esille, kertomukset ja kerronnallisuus ovat hyvä keino kokemuksellisuuden saavuttamiseen. Kerronnallinen ote tarjoaa keinoja kokemusten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen, ja samaan aikaan tutkittavat voivat jäsentää omaa sisäistä maailmaansa hiukan paremmin. Tästä syystä narratiivisia menetelmiä kannustetaan käyttämään kokemuksia tutkittaessa, ja hyödynsin niitä oman tutkimuksen kohdalla sekä aineistonkeruussa että aineiston analyysissa. Esittelen seuraavissa alaluvuissa käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä ja aineiston analyysia, joiden molempien kohdalla olen edennyt pitäen mielessä narratiivisten menetelmien ja kokemuksellisuuden välisen yhteyden.

3.5 Aineistonkeruu

Tutkijoilla ei ole suoraa pääsyä toisten kokemuksiin (Riessman 1993, 8), joten tutkimuksen toteutuksen huolellinen suunnitteleminen on hyvin tärkeää. Pelkän arkisen keskustelun kautta ei voida saavuttaa tieteellistä tietoa kokemuksista. Kun tutkitaan kokemuksia, tulee tutkijan omien kykyjen lisäksi ottaa huomioon kokemusten luonne ja se, millaisilla menetelmillä saataisiin ”houkuteltua” esille kokemuksellista ainesta informanttien puheenvuoroista.

Kokemusten tutkimuksessa on yleistä, että tutkimusaineisto kootaan haastatteluiden avulla. Yleensä haastatteluissa haastateltavien tehtävänä on yrittää pukea sanoiksi kokemuksensa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Haastateltavan ilmaisuista tutkija pyrkii tekemään mahdollisimman oikean tulkinnan. Kokemukset välittyvät niin haastateltavan puheen, eleiden kuin ilmeidenkin kautta. (Laine 2018, 33.)

Kertomukset esiintyvät narratiivisten projektien haastatteluissa eri muotoisina ja pituisina, vaihdellen lyhyistä, tiukasti rajatuista kertomuksista pitkiin kertomuksiin, jotka rakentuvat useiden haastatteluiden aikana. Jotta tutkimushaastattelun aikana saataisiin luotua narratiiveja eli kertomuksia, tulee haastattelun pitää sisällään pidempiä puheenvuoroja kuin tavallisissa keskusteluissa. Tietyntyyppiset avoimet kysymykset tuottavat myös todennäköisemmin kerronnallisia hetkiä kuin toiset. (Riessman 2008, 23–24.)

Laineen (2018) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen ihmisen kokemusta, ja tämä määrittää haastattelussa esitettävien

kysymysten luonteen. Myös haastattelutilanne vaikuttaa suuresti siihen, miten haastateltava pääsee kertomaan kokemuksistaan. Siksi fenomenologisen haastattelun tulisi olla keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltava saa tarpeeksi tilaa. Kysymysten muodolla on iso merkitys, ja niiden tulisi olla kuvailevien kertomusten omaisia, jotka eivät vaadi paljon lisäohjausta. Kysymyksillä pyritään tuottamaan tietynlaista kerrontaa, johon voidaan päästä konkreettisilla, kokemukselliseen, toiminnalliseen, havainnollisen todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevilla kysymyksillä. (Laine 2018, 39.)

Päätin kerätä aineiston kerronnallisten haastatteluiden ja kirjallisesti tuotettujen siirtymäkertomusten avulla. Koin tarpeelliseksi käyttää kahta eri aineistonkeruumenetelmää, sillä arvelin, että tarjoamalla kahta eri osallistumisvaihtoehtoa useampi rohkaistuisi osallistumaan tutkimukseeni. Osa voi kokea helpommaksi kertoa kokemuksistaan ääneen, kun taas toiset kokevat luontevammaksi kokemusten avaamisen kirjallisesti. Triangulaatiota eli useamman tutkimusmenetelmän käyttöä voidaan perustella myös sillä, ettei yhdellä menetelmällä ole helppoa saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, jolloin tutkimuksen kohdetta saatetaan kuvata vain yhdestä näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2001, 70).

Kun olin päättänyt aineistonkeruumenetelmäni, paneuduin rauhassa sopivien, kuvailemiseen ja pohtimiseen houkuttelevien, kysymysten muotoilemiseen. Lähdin hahmottelemaan sekä haastatteluiden että kirjallisesti tuotettujen siirtymäkertomusten rungosta eräänlaista kronologisesti etenevää kertomusta, jonka kautta informanttien lasten matka kohti erityisopetusta ja siitä syntyneet kokemukset saataisiin kerrottua. Muotoilin kysymyksiä isompien ”yläteemojen” kautta, joiden avulla pystyin selvittämään itselleni, mitä todellisuudessa haluan tietää ja kysyä informanteilta. Nämä teemat ja kysymykset koskivat tapahtumia ennen koulunaloitusta sekä erityisopetukseen siirtymisen jälkeistä aikaa, joiden kautta kertomuksista muodostui selkeä kokonaisuus.

Lopullisia kysymyksiä muotoutui kuusi. Virallisten kysymysten lisäksi olin kirjannut itselleni apukysymyksiä siltä varalta, että informanttien olisi ollut vaikeaa edetä haastatteluissa pelkästään virallisen kysymyksen pohjalta. Joidenkin haastateltavien kohdalla kysyin apukysymysten lisäksi myös kysymyksiä, jotka liittyivät yksittäisiin haastatteluihin ja niissä ilmenneisiin asioihin. Käytin samoja

kysymyksiä sekä haastatteluissa että kirjallisesti tuotetuissa siirtymäkertomuksissa. Helpottaakseni kirjallisesti vastaavien kirjoitusprosessia laitoin virallisten kysymysten perään joitakin apukysymyksiä ja -kommentteja, jotta he saisivat paremman käsityksen siitä, mitä oikein haen kysymyksillä.

TAULUKKO 1. Haastatteluiden ja kirjallisesti tuotettujen siirtymäkertomusten runko

Teema (T)	Kysymys
T1: Lapsuus	Kuvaile omin sanoin lapsesi lapsuutta ennen kouluikää.
T2: Koulunaloitus	Kuvaile omin sanoin, millaiseksi koit lapsesi koulunaloituksen.
T3: Erityisluokkasiirto	Missä vaiheessa ja miksi lapsen siirtoa erityisluokalle lähdettiin suunnittelemaan? Kuvaile, millaisia ajatuksia/tuntemuksia se herätti.
T3: Erityisluokkasiirto	Millaiseksi koit lapsesi siirtymän erityisluokalle? Kuvaile prosessia.
T4: Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä	Millaiseksi olet kokenut lapsesi koulunkäynnin erityisluokalla? Millainen merkitys erityisluokkasiirrolla on ollut lapsen elämässä oman kokemuksesi mukaan?
T5: Huoltajien ajatuksia ja tuntemuksia lapsen tulevaisuudesta	Millaisia tuntemuksia ja ajatuksia lapsesi tulevaisuus herättää?

Aluksi lähdin etsimään osallistujia tutkimukseeni Leijonaemot ry -yhdistyksen kautta. Leijonaemot ry on vuonna 2005 perustettu yhdistys, jonka tarkoituksena on muun muassa edistää vertaistukitoimintaa erityislasten vanhempien keskuudessa ja tukea vanhempien hyvinvointia ja jaksamista (Leijonaemot ry). Yhdistystoiminnassa mukana oleminen vaatii yhdistyksen jäseniltä jonkinlaista aktiivista toimintaa kyseisen aihepiirin sisällä, jolloin myös tutkimuksiin osallistuminen saattaa tuntua heistä mielekkäältä ja tärkeältä. Tästä syystä ajattelin, että tämän yhdistyksen jäsenet voisivat olla innokkaita kertomaan kokemuksistaan. Lähestyin Leijonaemot ry:n hallituksen jäseniä sähköpostitse ja tiedustelin, olisiko heidän mahdollista välittää tutkimusviestiäni yhdistyksen jäsenille. He jakoivat viestini yhdistyksen jäsenille tarkoitetussa Facebook-ryhmässä, ja tätä kautta sain pari osallistujaa tutkimukseeni.

Etsin osallistujia myös erilaisten erityislasten vanhemmille ja läheisille suunnattujen Facebook-ryhmien kautta. Liityin kyseisiin ryhmiin ja jaoin tutkimusviestin joko itse ryhmän jäsenille tai jonkun muun, yleensä ryhmän ylläpitäjän, välityksellä. Myös yksi Leijonaemot ry:n kautta saaduista osallistujista auttoi minua tutkittavien etsinnässä ja pisti tutkimusviestiäni eteenpäin erääseen erityislasten huoltajien tukiryhmään puolestani. Hän välitti viestin myös tutuilleen, jotka sopivat tutkimukseni otokseen, ja jotka olivat mahdollisesti kiinnostuneita tutkimukseeni osallistumisesta. Lähes kaikki informantit olivat Uudeltamaalta ja pääkaupunkiseudulta, mutta pari osallistujaa oli myös pohjoisemmasta.

Tutkimukseeni osallistui kaikkiaan kahdeksan henkilöä, joista kuusi halusi kertoa kokemuksistaan haastattelun, ja kaksi kirjallisen siirtymäkertomuksen muodossa. Aloitin haastattelut helmikuussa 2019 ja viimeinen haastattelu oli huhtikuussa 2019. Aikataulujen hankalan yhteensovittamisen vuoksi en voinut toteuttaa yhtään haastattelua kasvotusten, ja haastattelin informanteja puhelimitse. Käytin puheluiden nauhoittamiseen ACR-puhelinsovellusta. Kerroin aina haastattelun aluksi nauhoituksesta ja sovelluksesta, jotta informantit tiesivät, miten haastattelu kokonaisuudessaan toimi. Haastattelun jälkeen siirsin tallennetun puhelutiedoston tietokoneelleni, jonka jälkeen poistin sen puhelimestani. Kuudesta haastattelusta kaksi kesti noin viisikymmentä minuuttia ja loput kestivät noin 20-30 minuuttia. Haastatteluiden jälkeen litteroin aineiston mahdollisimman nopeasti. Kirjallisesti tuotetut siirtymäkertomukset sain suoraan kirjallisena informanteilta sähköpostiini keväällä 2019, enkä tehnyt niille pieniä kirjallisia korjauksia lukuun ottamatta mitään ennen analyysivaihetta.

3.6 Tutkimusaineisto

Peruskoulun ensimmäiset vuodet ovat hyvin tärkeitä lapsen kehityksen ja koulunkäynnin kannalta. Heti koulunaloitusvaiheessa pyritään luomaan perusta lasten myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena. Jokaisen oppilaan edistymistä perusopetuksen alussa pidetään erittäin tärkeänä, sillä sen kautta voidaan huolehtia siitä, että kaikilla on edellytykset edetä opinnoissa. Myös myöhemmin alakoulun aikana, esimerkiksi siirtymävaiheessa toiselta luokalta kolmannelle, on tärkeää tukea oppilaiden itseluottamusta koululaisena. Lapsille pyritään opettamaan itsenäisiä ja ryhmässä työskentelyn taitoja. (Opetushallitus

2016, 98–99.) Alakoulun myöhemmillä luokilla oppilaita rohkaistaan edelleen itsensä hyväksymiseen, sekä omien rajojen ja oikeuksien tunnistamiseen ja puolustamiseen. Oppilaita harjaannutetaan ymmärtämään omia velvollisuuksiaan ja vastuutaan, jonka lisäksi he harjoittelevat rakentavaa vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2016, 154.)

Alakoulua voidaankin pitää erittäin tärkeänä kehitysvaiheena lapsen elämässä, jolloin opitaan monia tärkeitä taitoja tulevaisuuden kannalta. Siksi sen aikana tapahtuvia suuria muutoksia ja niiden vaikutuksia, kuten erityisluokkasiirtoja, on tärkeää tutkia ja pohtia. Tästä syystä rajasin tutkimusaineistoni koskemaan alakouluikäisten lasten huoltajia. Tein tämän rajauksen myös siksi, koska olen perehtynyt luokanopettajaopintojen aikana tarkemmin kolmiportaisen tuen vaiheisiin alakoulussa. Minulla ei ole niin paljon tietoa varhaiskasvatuksen ja yläkoulun erityisopetuksesta tai erityisluokkatoiminnasta, joten koin, että minun kannattaa keskittyä omassa tutkimuksessani alakoulussa tapahtuviin erityisluokkasiirtoihin.

Tutkimuksen aiheen vuoksi voidaan kysyä, miksi tutkin nimenomaan huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista enkä lasten? Lapsilla olisi varmasti paljon kerrottavaa erityisluokkasiirroista, sillä siirto kohdistuu konkreettisesti heihin. Pohdin pitkään tutkimuksen alkuvaiheessa, olisiko minun hyvä keskittyä tutkimuksessa lasten kokemuksiin. Tällöin olisin saanut tietoa erityisluokkasiirtoihin liittyvistä kokemuksista suoraan niiltä henkilöiltä, jotka ovat kokeneet siirron.

Lapsia ja nuoria koskevan tutkimuksen, kuten kaiken muunkin ihmistieteellisen tutkimuksen, tulee muun muassa kunnioittaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja välttää vahingon aiheuttamista. Lapsi tai nuori ei aina pysty itse arvioimaan, millainen merkitys tutkimuksella on, ja millainen hänen oma roolinsa siinä tulee olemaan. Tutkijat joutuvatkin ottamaan tutkimuksen teossa huomioon lasten ja nuorten iän, kehitystason ja yhteiskunnallisen aseman. (Pekkarinen 2018.) Tästä syystä koin, että huoltajien näkökulmaan keskittyminen olisi eettisesti parempi vaihtoehto, koska he pystyvät arvioimaan osallistumiskykynsä ja ennakoimaan mahdollisia haittoja, joita erityisluokkasiirtoihin liittyviin kokemuksiin palaaminen voi aiheuttaa.

Yleensä tavallisia kansalaisia tutkittaessa ollaan tekemisissä ihmisten yksityiselämän kanssa, jolloin saatetaan liikkua hyvin arkaluontoisilla alueilla.

Tällöin tulee huomioida yksityisyyden suojaan liittyvät perusasiat. Hyvin yleinen käytäntö ihmistieteissä onkin, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys salataan. (Kuula 2006, 75.) Omassa tutkimuksessani tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin turvaaminen oli tärkeässä roolissa jo tutkimukseen osallistuvien etsinnässä. Etsiessäni osallistujia tutkimukseeni lupasin tutkimusviestissäni, että osallistujien henkilöllisyyttä ei paljasteta tutkimuksessa. Uskoin anonymiteetin takaamisen rohkaisevan ihmisiä osallistumaan tutkimukseen, ja pidin huolta tutkimuksen eri vaiheissa, ettei informanttien henkilöllisyyttä ole mahdollista tunnistaa.

Yksi keino anonymiteetin takaamiseen oli jo haastatteluiden litterointivaiheessa informanteille kehittämäni H-lyhenne. Käytin tätä lyhennettä jokaisen informantin kohdalla, mutta lisäsin lyhenteen perään vielä numeron yhdestä kuuteen riippuen siitä, monesko haastateltava oli kyseessä. Koska käytin kirjallisesti tuotettujen siirtymäkertomusten muodossa osallistuneiden lyhenteenä K-kirjainta, päätin lopulta myöhemmissä analyysivaiheissa muuttaa myös haastatteluiden lyhenteen K-kirjaimeksi.

TAULUKKO 2. Haastattelukertomukset

Informantin lyhenne	Haastattelun pituus (aika minuutteina)	Litteroinnin pituus (sivumäärä)
K1	52 minuuttia	16 sivua
K2	25 minuuttia	7 sivua
K3	25 minuuttia	7 sivua
K4	53 minuuttia	14 sivua
K5	30 minuuttia	8 sivua
K6	23 minuuttia	6 sivua

TAULUKKO 3. Kirjallisesti tuotetut siirtymäkertomukset

Informantin lyhenne	Kirjallisesti tuotetun siirtymäkertomuksen pituus (sivumäärä)
K7	8 sivua
K8	5 sivua

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi valitaan ihmisiä, joilla on tutkimuksen aiheeseen liittyviä eläviä ja omakohtaisia kokemuksia. Koska tutkimuksen kohteena ovat ihmiset ja heidän kokemuksensa, ei tutkimukseen osallistujia ole välttämättä mielekästä jaotella naisiin ja miehiin. (Lehtomaa 2009, 167.) Koska halusin keskittyä nimenomaan huoltajien erityisluokkasiirtoihin liittyviin kokemuksiin, päätin olla mainitsematta informanttien sukupuolta missään tutkimuksen vaiheessa. Sukupuoli ei ylipäättänsä näyttäytynyt merkittävänä tekijänä informanttien kertomuksissa, joten sen korostaminen olisi ollut turhaa.

4 AINEISTON ANALYYSI

Narratiivinen analyysi on yksi laadullisista aineiston analyysimenetelmistä. Se auttaa tutkijaa hahmottamaan, millaisia kertomuksia tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta kerrotaan, sekä miten tutkimuksen aihe hahmottuu kertomuksellisenä rakenteena. (Jyväskylän yliopisto 2015b.) Narratiivisella analyysillä viitataan moninaiseen metodien kirjoon, mikä on eräänlainen puhuttujen, kirjoitettujen ja visuaalisten tekstien lähestymistapojen tulkinnallinen ”perhe” (Riessman 2008, 183). Narratiivisen tutkimuksen analyysia voidaankin tehdä monilla eri tavoilla (Laitinen & Uusitalo 2008, 131).

Analyysitapaa valitessa tärkeäksi lähtökohdaksi nousee luonnollisesti se, mistä tutkija on kiinnostunut. Tutkija voi olla kiinnostunut kertomuksen sisällöstä eli siitä, mitä ihmiset kertovat, tai kertomuksen muodosta, jolloin keskitytään siihen, miten ihmiset kertovat eri asioista. (Laitinen & Uusitalo 2008, 131.) Perehtyessäni menetelmäkirjallisuuteen ja erilaisiin lähteisiin huomasin, että olin alkanut huomaamattaniikin kiinnittää huomiota jokaisen kertomuksen kohdalla nimenomaan sisältöön. Sisältöön keskittyttäessä huomiota kiinnitetään siihen ”mitä” sanotaan, kirjoitetaan tai näytetään visuaalisesti (Riessman 2008, 53).

4.1 Temaattinen narratiivinen analyysi

Tutustuessani erilaisiin narratiivisiin analyysitapoihin törmäsin Riessmanin (2008) esittelemään temaattiseen narratiiviseen analyysiin. Riessmanin mukaan kaikki narratiiviset tutkimukset käsittelevät sisältöä, mutta eri analyysitavoista temaattinen narratiivinen analyysi keskittyy kuitenkin eniten sisältöön. (Riessman 2008, 53–54.) Kun huomio kohdistuu kertomusten sisältöön, ollaan yleensä ensisijaisesti kiinnostuneita teemoista, joita informantit ottavat esille kertomuksissa (Kaasila 2008, 43). Temaattinen analyysi onkin määrittelemisen, analysoinnin ja aineistossa olevien teemojen raportoinnin metodi (Braun & Clarke 2006, 79). Temaattista analyysia voidaan soveltaa kertomuksiin, jotka kehittyvät

haastattelukeskusteluissa ja niihin, joita voidaan löytää kirjoitetuista dokumenteista. Temaattista analyysia tehtäessä aineistoa tulkitaan teemojen valossa, jotka tutkija on kehittänyt muun muassa edeltävän teorian, tutkimuksen tavoitteen, tai aineiston itsensä pohjalta. (Riessman 2008, 54.)

Temaattinen analyysi voidaan ensisilmäyksellä mieltää samanlaiseksi kuin sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissa tarkoituksena on kehittää tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä etsien samalla tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysin rinnalla on alettu kuitenkin viime aikoina puhua yhä enemmän temaattisesta analyysistä, joka vaikuttaa hyvin samanlaiselta kuin sisällönanalyysi, ja molemmat etenevätkin periaatteessa samalla tavalla. Analyysitapojen läheisempi tarkastelu osoittaa, että niiden välinen ero liittyy aineistolähtöisen analyysin logiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 140–142.)

Molempien analyysien lähtökohtana on aineisto, mutta sisällönanalyysissa aineisto hajotetaan aluksi pelkistetyiksi ilmauksiksi, joiden kautta voidaan rakentaa hierarkiaa kokoava käsite. Temaattinen analyysi lähtee liikkeelle sen sijaan aineistoa ohjaavien perus- tai johtoajatusten tunnistamisella. Näiden ympärille kootaan eräänlaisen temaattisen kartan avulla teemaan liittyvä kokonaisuus. Myös temaattisen analyysin termin ”teema” ja sisällönanalyysin termin ”kategoria” merkityserot vaikuttavat näiden kahden menetelmän erojen pohdintaan. Sisällönanalyysissa tarkoituksena on kuvata aineiston ilmeistä sisältöä, ja temaattisessa analyysissa kuvataan aineiston piilevää sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 142–144.)

Päätin käyttää temaattista narratiivista analyysia aineistoni analyysissa, sillä työskentelyni aineiston suhteen oli alkanut muistuttaa kyseistä analyysitapaa aineiston läpikäymisen aikana. Myös perehtyminen kirjallisuuteen vahvisti kyseisen analyysitavan valintaa, ja lähdin tekemään analyysia Riessmanin (2008), sekä Braunin ja Clarcken (2006) esimerkkien pohjalta. Hyödynsin omassa analyysissani erityisesti Braunin ja Clarcken temaattisen analyysin mallia, jonka lopullisena tarkoituksena on tarjota ytimekäs, johdonmukainen, ja mahdollisimman vähän toistoa sisältävä kiinnostava kuvaus aineiston kertomasta tarinasta. (Braun & Clarke 2006, 93.) Tästä analyysimallista voidaan erottaa kuusi vaihetta (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Temaattisen analyysin vaiheet (Braun & Clarke 2006, 87).

Vaihe	Prosessin kuvaus
1. Aineistoon perehtyminen	Aineisto litteroidaan, jos se on tarpeellista. Aineistoa luetaan uudelleen samalla kirjatun ylös alustavia ideoita
2. Alustavien koodien kehittäminen	Aineiston kiinnostavia ominaisuuksia koodataan systemaattisella tavalla koko aineiston läpi. Kerätään jokaisen koodin kannalta oleellista dataa.
3. Teemojen etsiminen	Koodeja kootaan potentiaalisiksi teemoiksi. Kerätään kaikki potentiaalisten teemojen kannalta merkityksellinen data.
4. Teemojen tarkastelu ja arvioiminen	Tarkistetaan, toimivatko teemat suhteessa koodattuihin poimintoihin (taso 1) ja koko aineistoon (taso 2). Luodaan temaattinen kartta analyysistä.
5. Teemojen määrittely ja nimeäminen	Jatketaan analyysia jokaisen teeman ominaisuuksien ja analyysin kertoman kokonaiskertomuksen parantamiseksi. Luodaan jokaiselle teemalla selkeitä määritelmiä ja nimiä.
6. Raportin kehittäminen	Viimeinen analyysin vaihe. Valitaan värikkäitä ja vakuuttavia esimerkkipoimintoja. Tehdään lopullista analyysia valituista poiminnoista. Selostetaan analyysi suhteessa tutkimuskysymyksiin ja kirjallisuuteen. Tieteellisen raportin kehittäminen analyysistä.

4.1.1 Aineistoon perehtyminen

Analyyssini ensimmäinen vaihe lähti liikkeelle haastatteluiden litteroinnilla. Litteroituani haastattelut luin vielä koko aineistoa läpi muutamia kertoja kirjoittaen siitä samalla muistiinpanoja. Lukuprosessin aikana kirjoitin jokaisesta haastattelusta ja kirjallisesti tuotetusta siirtymäkertomuksesta tärkeiksi kokemiani asioita ylös erillisiin tiedostoihin tietokoneella, mikä auttoi hahmottamaan paremmin niiden sisältöä, sekä aineistoa kokonaisuutena. Kirjoittamalla ylös kertomuksissa esille nousseita tärkeitä asioita pystyin hahmottamaan paremmin, mitä ja mistä informantit todellisuudessa kertovat. Samalla hahmotelin ensimmäisiä ideoita tulevasta aineiston teemoista. Kun olin perehtynyt huolellisesti aineistoon, olin valmis siirtymään analyysin toiseen vaiheeseen.

4.1.2 Alustavien koodien kehittäminen ja aineiston koodaaminen

Analyysin toisessa vaiheessa kävin aineistoa uudelleen läpi, tällä kertaa kuitenkin samalla koodaten aineistoa. Temaattisessa analyysissä koodaaminen on tietyssä määrin riippuvaista siitä, ovatko teemat enemmän aineistolähtöisiä vai teorialähtöisiä. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa teemat riippuvat aineistosta, mutta teorialähtöisessä lähestymistavassa aineistoa voidaan lähestyä tietyillä kysymyksillä, joita halutaan koodata. Koodaaminen riippuu myös siitä, pyrkiikö tutkija koodaamaan koko aineiston sisältöä, vai koodaako hän määritelläkseen tiettyä tai rajattua aineiston muotoa. (Braun & Clarke 2006, 89.) Lähdin kehittämään koodeja aineistosta tekemieni huomioiden pohjalta, jolloin koodaamiseeni vaikutti teemojen aineistolähtöisyys. Kävin aineistoa ja kirjoittamiani muistiinpanoja uudelleen läpi huomioiden samalla tutkimuskysymykseni, ja lähdin kirjaamaan ylös ensimmäisiä ideoita mahdollisista koodeista.

Kehitin seitsemän pääkoodia, jotka pysyivät pieniä muutoksia lukuun ottamatta samoina analyysin myöhemmissä vaiheissa. Nämä koodit käsittelivät kertomusten eri aiheita. Muodostin jokaiselle koodille myös oman lyhenteensä, mikä helpotti koodimerkintöjen tekemistä tekstiin. Pääkoodit muodostuivat osittain haastattelukysymysten ja kirjallisesti tuotettujen siirtymäkertomusten kysymysten pohjalta. Kysymykset auttoivat jäsentämään aineistoa omalta osaltaan, joten en kokenut niiden hyödyntämistä koodaamisessa analyysin kannalta haitalliseksi. Kehitin jokaiselle pääkoodille myös alakoodeja, sillä pelkät pääkoodit eivät huomioineet riittävästi kertomusten sisältöjen eri näkökulmia. Osa alakooodeista muodostui vasta kolmannessa analyysivaiheessa aloittaessani teemoittelua. Kehittämällä alakoodeja pyrin myös helpottamaan tulevaa teemoittelua ja kertomusten sisällön tulkintaa.

TAULUKKO 5. Tutkimusaineiston pää- ja alakoodit

Pääkoodit:	Alakoodit:
1. Varhaislapsuus (VL)	1.Lapsen ominaisuudet (VLL) 2.Perhe (VLP) 3.Huoltajien toiminta (VLH) 4.Kodin ulkopuolinen kasvatus (VLKU)

2. Koulunaloitus (KA)	1.Haastava (KAHA) 2.Helppo (KAHE) 3.Lapsen ominaisuudet (KAL) 4.Huoltajien toiminta (KAH) 5.Huoltajien koulunaloitukseen liittyvät tuntemukset (KAHT) 6. Koulun toiminta (KAK) 7. Muut lapsen koulunkäyntiin ja kasvatukseen liittyvät tahot (KAMT)
3. Tapahtumat ennen erityisluokkasiirtoa (TE)	1.Koulun toiminta (TEK) 2. Huoltajien toiminta (TEH) 3.Lapsen koulunkäynti (TEL) 4. Lapsen toiminta (TELT) 5. Muuta lapsen koulunkäyntiin ja kasvatukseen liittyvät tahot (TEMT)
4. Erityisluokkasiirto (ES)	1.Siirron eteneminen (ESS) 2. Lapsen asema siirrossa (ESL) 3. Huoltajien toiminta siirrossa (ESH) 4.Huoltajien tuntemukset/ajatukset siirtoon liittyen (ESHA) 5. Koulun toiminta siirrossa (ESK) 6. Muut lapsen koulunkäyntiin ja kasvatukseen liittyvät tahot (ESMT)
5. Opiskelu erityisluokalla (OE)	1.Luokan positiiviset vaikutukset (OEP) 2.Luokan negatiiviset vaikutukset (OEN) 3.Lapsen koulunkäynti (OEL) 4.Huoltajien toiminta (OEH) 5.Huoltajien kokemukset luokasta (OEHK) 6.Koulun toiminta (OEK) 7.Opettajien toiminta (OEO) 8.Muut lapsen koulunkäyntiin ja kasvatukseen liittyvät tahot (OEMT)
6. Erityisluokkasiirron merkitys (ESM)	1.Luokan positiiviset vaikutukset (ESMP) 2.Luokan negatiiviset vaikutukset (ESMN)
7. Tulevaisuus (T)	1.Positiivinen tulevaisuus (TP) 2.Negatiivinen tulevaisuus (TN)

Kun olin muodostanut pää- ja alakoodit, lähdin koodaamaan aineistoa. Loin jokaiselle litteroidulle haastattelulle ja kirjallisesti tuotetulle siirtymäkertomukselle oman koodaustiedostonsa, johon tein koodimerkintöjä. Karsin heti koodausta aloittaessani kertomusten alku- ja loppukeskustelut, jotka koskivat muun muassa tutkimuksen yleisiä tietoja. Varsinaista koodausta tehdessäni merkitsin jokaisen virkkeen perään sopivan koodin tummennettuna. Koodatessani ensimmäistä kertaa saatoin merkitä jonkin virkkeen kohdalle ainoastaan pääkoodin, enkä

koodannut kyseistä virkettä vielä siinä vaiheessa tarkemmin. Palasin näihin virkkeisiin kolmannessa analyysivaiheessa ja tarkensin kyseisiä koodeja alakoodien avulla. Koodauksen edetessä saatoin myös huomata, etten ollut käyttänyt joitakin alkuperäisiä alakoodeja ollenkaan. Päädyin siksi poistamaan nämä kyseiset alakoodit kokonaan. Lopulta minulla oli yhteensä seitsemän pääkoodia ja 34 alakoodia (Taulukko 5).

4.1.3 Teemojen etsiminen

Jatkoin analyysia aineiston koodaamisen jälkeen teemojen muodostamisella. Siirryin siis analyysin kolmanteen vaiheeseen, jossa on tarkoituksena analysoida koodeja ja harkita, kuinka eri koodeja voitaisiin yhdistää ja siten muodostaa niitä potentiaalisiksi teemoiksi. Tutkija voi hyödyntää erilaisia visuaalisia kuvauksia eri koodien järjestelemisessä teemoiksi, kuten taulukkoja tai miellekarttoja. (Braun & Clarke 2006, 89.) Aloin määritellä pää- ja alakoodien pohjalta aineistoon sopivia teemoja pitäen kuitenkin samalla mielessäni tutkimuskysymykset. Hyödynsin tässä vaiheessa edellistä taulukkoa (Taulukko 5), johon olin koonnut kaikki pää- ja alakoodit. Näin pystyin hahmottamaan paremmin koodien eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä pohtimaan, minkälaisia teemoja niistä voisi muodostaa.

Laadullisen tutkimuksen aineistossa ilmenee usein kiinnostavia asioita, joita tutkija ei ole osannut odottaa. Kaikkien näiden asioiden tutkiminen ja raportoiminen voi tuntua tutkijasta kiinnostavalta, mutta todellisuudessa kaikkia asioita ja ilmiöitä ei voida tutkia yhden tutkimuksen avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Huomasin tämän oman aineistoni kohdalla, sillä kaikki asiat tuntuivat hyvin merkittäviltä ja oli vaikea lähteä arvioimaan sitä, mitkä osuudet informanttien kertomuksista olivat aidosti merkittäviä tutkimuksen kannalta. Päädyin lopulta rajaamaan tässä vaiheessa aineistosta pois varhaislapsuutta ja koulunaloitusta koskevat osuudet, sillä ne eivät antaneet juurikaan tietoa tutkimuskysymyksiin liittyen. En tehnyt tämän suhteen kuitenkaan liian ehdotonta rajausta, sillä joidenkin kertomusten kohdalla esimerkiksi koulunaloitusvaiheen tapahtumat limittyivät erityisluokkasiirtoa edeltäneisiin tapahtumiin hyvin vahvasti.

Muodostin tässä vaiheessa viisi teemaa (Taulukko 6), joiden kautta toin erityisluokkasiirroista eri näkökulmia esille. Ne muodostuivat sekä pääkoodien

että tutkimuskysymysten pohjalta. Huomasin jo koodausvaiheessa, että monet kertomuksissa esille nousseista asioista saattoivat sopia sisältönsä perusteella useamman pääkoodin ”alle”, ja niinpä ne yhdistyivät samaksi teemaksi tässä analyysivaiheessa.

TAULUKKO 6. Analyysin kolmas vaihe: aineiston ensimmäiset teemat

Teemat:
1. Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat
2. Erityisluokkasiirto
3. Opiskelu erityisluokalla
4. Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä
5. Huoltajien ajatuksia ja tunteita lapsen tulevaisuudesta

Analyysin kolmannen vaiheen lopulla olin kehittänyt ensimmäiset teemat, joihin sijoitin aineistopaimintoja ja sitaatteja (Braun & Clarke 2006, 90). Loin koodauksen tapaan teemoittelussa jokaiselle haastattelukertomukselle ja kirjallisesti tuotetulle siirtymäkertomukselle oman tiedoston, johon keräsin valmiiksi koodatusta aineistosta aineistopaimintoja ja sitaatteja jokaisen teeman alle. Sijoitin jotkin aineistopaiminnat ja sitaatit useamman teeman alle, koska niiden sisältö kosketti kaikkia näitä teemoja. Huomasin kuitenkin nopeasti, että nämä teemat kaipasivat vielä hiomista.

4.1.4 Teemojen tarkastelu ja arvioiminen

Analyysin neljänteen vaiheeseen siirtyessäni jatkoin edelleen teemojen muokkaamista. Braunin ja Clarken (2006) mukaan tutkija voi huomata analyysin neljännessä vaiheessa, etteivät jotkin muodostetut teemat olekaan oikeita teemoja. Tällöin esimerkiksi aineistoa ei ole tarpeeksi tukemaan niitä tai aineisto voi olla liian moninaista. Jotkin teemat saattavat myös olla liian samanlaisia, jolloin niistä voidaan muodostaa yksi teema. Teemojen tarkastelu ja hiominen tapahtuu kahdella tasolla. Ensimmäisellä tasolla tarkastellaan koodattuja aineistopaimintoja, jolloin tutkijan tulee lukea kaikki kokoamansa paiminnot jokaisesta teemasta ja harkita, muodostavatko ne johdonmukaista ”mallia”. Toinen taso pitää sisällään samankaltaisen prosessin, mutta se tapahtuu

suhteessa koko aineistoon. Tällä tasolla tutkija huomioi yksittäisten teemojen kelpoisuuden ja sopivuuden suhteessa aineistoon sekä sen, heijastavatko ehdokasteemat merkityksiä. (Braun & Clarke 2006, 91.)

Päädyin tässä vaiheessa poistamaan kolmannen teeman (T3: Opiskelu erityisluokalla), ja yhdistin siihen kuuluvat aineistopoinnnot ja sitaatit neljänteen teemaan (T4: Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä). Koin, että kolmanteen teemaan liittyvät osuudet informanttien kertomuksissa sisälsivät paljon materiaalia, jotka sopivat luontevammin neljänteen teemaan. Aivan kaikki aineistopoinnot kolmannelta teemasta eivät sopineet enää neljänteen teemaan, jolloin poistin ne kyseisestä teemasta ja lisäsin ne hetkeksi aikaa oman teemansa alle, jonka nimesin ”Muuta tärkeää” teemaksi. Myöhemmin poistin tämän teeman, sillä siihen kuuluvat aineistopoinnnot eivät lopulta olleet merkittäviä tutkimuskysymysten kannalta, mutta lisäsin ne tarvittaessa muihin teemoihin.

Analyysin neljännessä vaiheessa tutkijan on hyvä lukea aineistoaan uudestaan läpi, sillä näin hän pystyy varmistamaan, toimivatko teemat suhteessa aineistoon. Samalla aikaisemmin huomaamatta jääneet asiat voidaan koodata. Vaiheen lopulla tutkijalla pitäisi olla suhteellisen hyvä käsitys siitä, mitä tutkimuksen eri teemat ovat ja kuinka ne sopivat toisiinsa ja kokonaiskertomukseen, jota ne kertovat aineistosta. (Braun & Clarke 2006, 91–92.) Luin aineistoni uudelleen läpi ja lisäsin koodeja sellaisiin kohtiin, jotka olivat aiemmilla kerroilla jääneet huomaamatta. Sijoitin myös nämä uudet koodaukset oikeiden teemojen alle. Tässä vaiheessa aloin olla tyytyväinen myös teemoitteluun, ja päätin siirtyä analyysin viidenteen vaiheeseen.

4.1.5 Teemojen määrittely ja nimeäminen

Viidennessä vaiheessa jatketaan edelleen teemojen määrittelemistä ja parantelemista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija määrittelee sitä ydintä, mistä jokaisessa teemassa on kysymys ja mitä jokainen teema vangitsee aineiston näkökulmista. Tutkijan täytyy teemojen kohdalla myös harkita, kuinka teemojen kertomat ”tarinat” sopivat laajempaan kokonaistarinaan, jota kerrotaan aineistosta suhteessa tutkimuskysymykseen tai -kysymyksiin. Samalla täytyy

varmistaa, ettei teemojen välillä ole liikaa päällekkäisyyttä, eli harkita teemoja ja niiden suhteita toisiinsa. (Braun & Clarke 2006, 92.)

Aloin hahmotella muistiinpanoilla jokaisesta teemasta eräänlaista tiivistelmää, jonka avulla pyrin selventämään itselleni, mistä teema todellisuudessa kertoo. Samalla kävin teemoja läpi ja tarkistin, vaativatko ne vielä hiomista ja ovatko ne varmasti omia, erillisiä teemojaan. Viidennen vaiheen lopulla tutkijan täytyykin kyetä määrittelemään, mitä tutkimuksen teemat ovat ja niiden sisältöä pitää pystyä kuvailemaan (Braun & Clarke 2006, 92). Olin lopulta tyytyväinen neljään muodostamaani teemaan, jotka palvelivat aineistoa hyvin ja toivat monipuolisesti eri näkökulmia esille (Taulukko 7).

TAULUKKO 7. Analyysin viides vaihe: aineiston lopulliset teemat

Teemat:
1. Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat
2. Erityisluokkasiirto
3. Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä
4. Huoltajien ajatuksia ja tunteita lapsen tulevaisuudesta

Tässä vaiheessa olin luonut jokaiselle haastattelukertomukselle ja kirjallisesti tuotetulle siirtymäkertomukselle kaksi tiedostoa: toinen piti sisällään koodatun kertomuksen, ja toisessa tiedostossa olin teemoitellut koodatun kertomuksen. Braunin ja Clarcken (2006) temaattisesta analyysistä poiketen loin tämän jälkeen vielä kaikille kolmelle tutkimuskysymykselle omat tiedostonsa, joihin keräsin teemoitelluista ja koodatuista kertomuksista tutkimuskysymyksiin sopivia aineistopaimintoja. Nämä poiminnot pitivät sisällään sellaista kokemuksellista narratiivista ainesta, jonka kautta pystyin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Analyysin kuudes ja viimeinen vaihe alkaa, kun tutkijalla on joukko toimivia teemoja. Tämän myötä tutkimustulosten raportointi voidaan aloittaa. Temaattisen analyysin raportin tehtävänä on kertoa tarina aineistosta tavalla, joka vakuuttaa lukijan analyysin ansioista ja validiteetista. (Braun & Clarke 2006, 93.) Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustuloksia, eli temaattisen narratiivisen analyysin kuudetta ja viimeistä vaihetta. Vastaa järjestelmällisen ja huolellisen

koodauksen ja teemoittelun pohjalta tutkimuskysymyksiini, ja pyrin antamaan johdonmukaisen kuvauksen aineistosta ja sen sisältämistä kertomuksista.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Esittelen tässä luvussa tutkimustuloksia omissa alaluvuissaan, joista jokainen käsittelee yhtä tutkimuskysymystä. Lähdin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin eri teemojen ja niihin sijoitettujen aineistopoimintojen avulla. Nämä poiminnot pitivät sisällään sellaista kokemuksellista narratiivista ainesta, jonka kautta pystyin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaiseen toimintaan erityisluokkasiirron aikana syntyneet kokemukset johtivat huoltajien kohdalla?
2. Millaiseksi huoltajat kokivat koulun toiminnan erityisluokkasiirron aikana?
3. Millaiseksi huoltajat kokevat erityisluokkasiirron merkityksen lapsen elämässä?

Erityisluokkasiirron aikana syntyneet kokemukset ja niiden aiheuttama toiminta huoltajien kohdalla oli vahvasti kytköksissä toiseen tutkimuskysymykseen, joka käsitteli koulun toimintaa erityisluokkasiirron aikana. Koulun henkilökunnan, esimerkiksi rehtorin, tietynlaisesta toiminnasta ennen erityisluokkasiirtoa, erityisluokkasiirron aikana, ja sen jälkeen, syntyneet kokemukset vaikuttivat huoltajien toimintaan. Tämä toiminta koettiin ja tuotiin esille kertomuksissa joko positiivisessa tai negatiivisessa valossa.

Siihen, miten informantit kuvailivat kokemuksiaan erityisluokkasiirroista, vaikutti suuresti se, miten erityisluokkasiirto eteni prosessina. Esimerkiksi se, otettiin perheen näkökulma huomioon ja toteutettiin siirto kodin ja koulun välisenä yhteistyönä vaikutti selkeästi siihen, olivatko informanttien kuvailemat kokemukset muun muassa heidän omasta toiminnastaan ja koulun toiminnasta tulkittavissa positiivisiksi. Kun koulun toiminta näyttäytyi kertomuksissa saamattomana ja lapsen tarpeet sekä huoltajien näkemykset huomiotta

jättävänä, olivat informanttien kokemukset erityisluokkasiirrosta yleensä negatiivisia.

Informanttien kertomukset olivat suhteellisen yhdenmukaisia kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen suhteen paria poikkeusta lukuun ottamatta. Informantit toivat kertomuksissaan esille ennen erityisluokkasiirtoa, sen aikana, ja sen jälkeen syntyneitä kokemuksia, jotka johtivat jokaisessa vaiheessa johonkin toimintaan huoltajien itsensä kohdalla. Kaikki informantit K4:ää lukuun ottamatta toivat esille sellaisia kokemuksia, jotka aiheuttivat tietynlaista painetta ja tarvetta toimia aktiivisesti eri vaiheissa erityisluokkasiirron aikana, jotta lapsen koulunkäynnille löydettäisiin parempi ratkaisu, jonka kautta myös lapsen hyvinvointia saataisiin parannettua. Informantit kuvailivat myös koulun toimintaa samankaltaisesti, vaikkakin eroja ilmeni sen suhteen, mihin sävyyn koulun toimintaa kuvailtiin.

Eniten eroja informanttien kokemuksissa ilmeni viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Informanttien välillä oli selkeä ero sen suhteen, kokivatko he erityisluokkasiirron positiivisesti vai negatiivisesti merkitykselliseksi lapsen kannalta. Ne informantit, joiden lapsen erityisluokkasiirtoon ei liittynyt niin paljon haasteita esimerkiksi prosessin etenemisen tai kodin ja koulun välisen yhteistyön suhteen, pitivät yleisimmin erityisluokkasiirtoa hyvänä asiana ja lapsen kannalta nimenomaan positiivisesti merkityksellisenä asiana. Jos taas erityisluokkasiirtoon, tai sitä edeltäneeseen ja sen jälkeiseen aikaan, liittyi negatiivisia tapahtumia ja haasteita, niin silloin myös erityisluokkasiirron merkitys nähtiin helpommin negatiivisena. Esittelen seuraavaksi tarkemmin tutkimustuloksia omissa alaluvuissaan eri teemojen kautta.

5.1 Erityisluokkasiirron aikana syntyneiden kokemusten aiheuttama toiminta

Huoltajien toiminta oli selvästi havaittavissa kertomuksista kuvailtujen kokemusten kautta. Toiminta ilmeni lähes kronologisessa järjestyksessä kuvailtujen kokemusten kautta, joita syntyi eri vaiheissa erityisluokkasiirtoa. Vaikka informanttien kokemukset erityisluokkasiirroista olivat jokseenkin yhteneviä, kokemusten "aiheuttama" toiminta poikkesi kuitenkin informanttien välillä. Myös heidän suhtautumisensa omaan toimintaan vaihteli selkeästi.

Kuten kuvailin edellä, huoltajien kokemuksiin ja sitä kautta toimintaan vaikutti vahvasti koulun henkilökunnan toiminta siirtoprosessin aikana, ennen siirtoa, ja sen jälkeen. Monen informantin kertomuksesta oli tulkittavissa tietynlaisia kokemuksia siitä, että heidän oli pakko toimia tietyllä tavalla lapsensa erityisluokkasiirtoon liittyen esimerkiksi lapsen hyvinvoinnin varmistamiseksi nimenomaan koulun henkilökunnan toiminnan vuoksi. Tällöin oma toiminta ja siihen liittyvät näkökulmat koettiin ja tuotiin esille välillä katkeraankin sävyyn. Toisaalta kokemukset koulun henkilökunnan toiminnasta vaikuttivat joidenkin informanttien kohdalla siihen, ettei heidän tarvinnut tehdä pakollisten paperitöiden lisäksi muuta, jolloin heidän kuvauksensa omasta toiminnastaan oli suhteellisen neutraali.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kaksi ensimmäistä teemaa (T1: Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat, ja T2: Erityisluokkasiirto) auttoivat hahmottamaan, millaisia kokemuksia huoltajille oli syntynyt erityisluokkasiirtojen aikana ja millaiseen toimintaan nämä kokemukset johtivat siirtoprosessien aikana. Informanttien kertomusten välillä oli eroja sen suhteen, mitkä teemat heidän kertomuksensa kohdalla auttoivat vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Käsittelen teemat järjestyksessä ja tuon esille, millaista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sopivaa narratiivista ainesta ne pitivät sisällään.

5.1.1 Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat

Siin oli vähän sit sen, sen koulun kanssa tää niin kun sieltä rehtoripuolen kanssa sitten oli semmosta niin kun, jotenkin vääntöä niistä asioista että kun mä olin alusta asti niin kun yrittänyt vaatia sille sinne niin kun henkilökohtaista avustajaa, mikä sitten niin kun turvais kaikkien, kaikkien niin kun opiskeluolosuhteet siellä luokassa mutta ei, ei, ei meillä ei sellasta täällä, täällä niin kun ole ja, ja... (K1)

Ensimmäinen teema piti sisällään niitä osuuksia informanttien kertomuksista, joissa informantit kuvailivat kokemuksiaan erityisluokkasiirtoa edeltäneistä tapahtumista. Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat olivat monen kohdalla yleensä jollakin tavalla haastavaa aikaa lapsen koulunkäynnin kannalta, jolloin koulunkäynti yleisopetuksen luokalla alkoi kuormittaa lasta. Lapsen alkaessa kuormittua koulun suunnalta alettiin informantista riippuen etsiä tilanteeseen

ratkaisua erityisluokkasiirrosta joko hyvin nopeasti haasteiden ilmetessä tai sitten, kun tilanne oli jatkunut jo jonkin aikaa.

Osa informanteista koki lapsen koulunaloitusvaiheen hyvin jännittäväksi, sillä lapsen erityistarpeet olivat yleensä tiedossa jo ennen koulunaloitusta, mikä loi tietynlaista huolta tulevan koulupolun sujumisesta. Tämä vaikutti siihen, että informantit ottivat itse aktiivisesti yhteyttä kouluun ja mahdollisiin muihin tahoihin, kuten erityisen tuen suunnittelijoihin, ja kävivät läpi koulunaloitukseen liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi K2 oli useaan otteeseen yhteydessä alueen erityisen tuen suunnittelijaan, jonka kanssa he pohtivat parasta luokkamuotoa lapsen koulunkäynnin aloitusvaiheeseen. K5:n kokemukset koulunaloitusvaiheesta olivat myös huolen täyttämiä, sillä hän koki, ettei lapsi ollut valmis aloittamaan koulua samaan aikaan muiden ikäistensä kanssa. Hän yrittikin kaikkensa, että lapsi olisi saanut uusia esikoulun, mikä ei lopulta kuitenkaan onnistunut.

Ennen varsinaista erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat ja näissä tapahtumissa osallisina olleiden henkilöiden toiminta loivat tietynlaisia kokemuksia informanteille esimerkiksi siitä, miten heidän lapsiaan kohdellaan ja miten lapsen tarpeet huomioidaan. Näiden kokemusten myötä informantit alkoivat toimia tietyllä tavalla jo ennen erityisluokkasiirtoa. Esimerkiksi K1 koki, ettei lapsen vanha koulu osannut ottaa lapsen tarpeita tarpeeksi huomioon, josta aiheutui haittaa sekä lapselle itselleen että tämän ympärille toimineille aikuisille ja muille oppilaille. Kokemukset johtivat siihen, että K1 oli paljon yhteydessä koulun rehtoriin pyrkiessään aktiivisesti keksimään ja ehdottamaan ratkaisuja lapsen koulunkäynnille, kuten henkilökohtaisen avustajan hankkimista. Myös esimerkiksi K7:n ja K5:n kertomuksista oli huomattavissa, kuinka huoltajat olivat yrittäneet pitkään muuttaa lapsen koulunkäyntiä tilanteessa, jossa lapsen tuen tarpeisiin ei vastattu riittävästi. K7:n toi lisäksi esille, kuinka he joutuivat toimimaan myös eräänlaisina opettajan terapeutteina erinäisten koulussa ilmenneiden haastavien tilanteiden purkamisessa.

Erityisluokkasiirtoa edeltäneiden tapahtumien aikaan syntyneet kokemukset vaikuttivat siihen, että informanttien toiminta näyttäytyi myös fyysisenä sen lisäksi, että he yrittivät löytää ratkaisuja muun muassa neuvotellen koulun henkilökunnan kanssa. Esimerkiksi K1 oli konkreettisesti paikan päällä valvomassa lapsensa välitunteja sen jälkeen, kun koulu ratkaisi haastavat ulkoilutilanteet määräämällä lapselle välituntikiellon, ja lopulta hän joutui myös

hakemaan lasta päivittäin kesken koulupäivän kotiin. Tilanteen käydessä koulussa yhä haastavammaksi myös K7 haki lastaan kesken koulupäivän kotiin. Samankaltaista toimintaa oli löydettävissä myös K3:n kertomuksesta ennen erityisluokkasiirtoa, sillä hän piti lastaan paljon kotona ennen erityisluokkasiirtoa.

5.1.2 Erityisluokkasiirto

Olin itse niin kun tässä prosessin aikana hyvin aktiivinen silleen... (K6)

Toinen teema huomioi varsinaisen erityisluokkasiirtoprosessin ja huoltajien toiminnan sen aikana. Tähän teemaan kuuluvissa kertomuksen osissa informantit toivat esille, miten ja kenen aloitteesta erityisluokkasiirtoa lähdettiin viemään eteenpäin, millainen siirtoprosessi oli ja miten se eteni, sekä minkälainen päätös prosessilla oli informanttien kokemuksen mukaan. Se, millaisena huoltajien toiminta varsinaisen erityisluokkasiirron aikana näyttäytyi, riippui hyvin paljon informantista ja tämän lapsen koulukontekstista. Joidenkin informanttien ei tarvinnut tehdä muuta kuin käydä läpi pakollisia siirtoprosessiin liittyviä papereita, mutta osa informanteista kuvaili toimintaansa erityisluokkasiirron aikana eräänlaisena välttämättömänä osallistumisena, jotta siirtoa saatiin edistettyä.

K7:n lapsen erityisluokkasiirto oli pitkä ja hankala prosessi, jonka aikana huoltajat yrittivät eri keinoin viedä prosessia eteenpäin muiden tahojen toimiessa jopa passiivisesti. He esimerkiksi yrittivät itse ottaa selvää alueen erityisluokista, jotka olisivat olleet lapselle sopivia. Erityisesti he kokivat lapsen koulun rehtorin ja alueen erityisen tuen suunnittelijan toiminnan erityisluokkasiirtoa hankaloittavaksi, eivätkä he K7:n kokemusten mukaan auttaneet huoltajia siirron aikana tarpeeksi muun muassa ratkaisujen etsimisessä.

Vaikka kodin ja koulun välinen yhteistyö on kirjattu perustuslakiin ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OAJ-d), ei sen suhteen onnistuttu kaikkien kohdalla niin kuin huoltajat olisivat toivoneet. K7:n lisäksi esimerkiksi K1 koki, ettei erityisluokkasiirtoprosessissa onnistuttu luomaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jonka seurauksena hän koki jääneensä hyvin yksin prosessin aikana. Hän toikin esille, kuinka oli joutunut toimimaan siirtoprosessissa hyvin aktiivisesti sekä konkreettisella tasolla että erilaisen paperityön osalta. Hän korosti sitä, kuinka lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat

eivät olisi edenneet toivottuun suuntaan, ellei hän olisi itse ollut aktiivisena osapuolena viemässä asioita eteenpäin eri vaiheissa. Hieman samaan tapaan K1:n kanssa myös K2 koki saaneensa hyvin vähän tietoa erityisluokkasiirron aikana, ja hän joutui tästä syystä soittamaan siirtoa hoitaville tahoille ja tiedustella siirron etenemistä.

K6 kuvaili omaa toimintaansa siirtoprosessin aikana ja siitä syntyneitä kokemuksia hyvin neutraalilla tavalla siitä huolimatta, että hän korosti useaan otteeseen huoltajien aktiivisen toiminnan merkitystä siirtoprosessin aikana. Hänen kokemuksistaan välittyi kuva, etteivät erityisluokkasiirron aikana siirtoa eteenpäin vievät toimet olleet tuntuneet liian raskailta. Hän vaikutti suhtautuvan asiaan enemmän ”pakollisena pahana”, joka täytyy tehdä, jotta lapsen erityisluokkasiirtoa saadaan vietyä eteenpäin. Hän puhui myös yleisellä tasolla huoltajien toiminnasta erityisluokkasiirtoprosesseissa ja siihen osallistumisesta ja toi esille, kuinka tärkeää huoltajien oma-aloitteisuus on.

K4:n toimintaan liittyvät kokemukset olivat K6:n tapaan suhteellisen neutraaleja, eikä hänen lopulta tarvinnut osallistua niin aktiivisesti siirtoon, kuin ehkä joidenkin informanttien oli tarvinnut. Siirto eteni hänen kertomuksensa mukaan hyvin sujuvasti, eikä siirtoon liittynyt erityisiä hankaluuksia. Tämä on voinut vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia K4:lle syntyi siirtoprosessin aikana ja siihen, onko hän kokenut tarvetta ottaa osaa siirtoon pakollisia osuuksia enemmän. Hän toi lähinnä esille sitä, kuinka huoltajat joutuvat käymään läpi useita papereita allekirjoituksineen siirtoprosessin aikana, mikä tuntui K4:stä paikoitellen turhauttavalta.

5.2 Koulun toiminta erityisluokkasiirrossa

Toinen merkittävä asia, joka nousi selkeästi esille informanttien kertomuksissa ja vaati siksi oman erillisen tutkimuskysymyksensä, oli koulun toiminta erityisluokkasiirrossa. Tarkoitin koulun toiminnalla sekä lapsen vanhan että uuden koulun opettajien, rehtorin ja mahdollisen muun koulun henkilökunnan erityisluokkasiirtoon liittyntä toimintaa. Koulun toiminnalla oli suuri vaikutus siihen, miten erityisluokkasiirto eteni prosessina. Koulun toiminnasta syntyneet kokemukset vaikuttivat myös siihen, miten huoltajat toimivat erityisluokkasiirron aikana.

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kaikista teemoista (T1: Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat, T2: Erityisluokkasiirto, T3: Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä, ja T4: Huoltajien ajatuksia ja tuntemuksia lapsen tulevaisuudesta) löytyi sellaista narratiivista ainesta, jonka perusteella oli mahdollista vastata tutkimuskysymykseen. Riippui kuitenkin hyvin paljon informantista ja tämän kertomuksesta, mitkä kaikki teemat auttoivat vastaamaan kyseiseen tutkimuskysymykseen. Joidenkin kohdalla esimerkiksi vain kaksi ensimmäistä teemaa (T1: Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat, ja T2: Erityisluokkasiirto) sopivat tähän tutkimuskysymykseen. Osa informanteista kuvaili koulun toimintaa hyvin neutraalisti ja koki siirron edenneen hyvässä yhteishengessä, kun taas jotkut kokivat koulun toiminnan esimerkiksi passiivisena, joka jätti lapsen tarpeet huomioimatta.

5.2.1 Erityisluokkasiirtoa edeltäneet tapahtumat

Tukitoimien sijaan koulu alkoi rajoittamaan (lapsen) toimintaa koulussa: hän ei enää saanut ulkoilla muiden kanssa, ei saanut syödä muiden kanssa, hänet poistettiin luokasta jatkuvasti, usein kantamalla usean aikuisen toimesta jne. (K7)

Ne osat informanttien kertomuksista, jotka käsittelivät aikaa ennen erityisluokkasiirtoa, toivat selkeästi esille joko rehtorin tai lapsen opettajien toimintaa, jota kuvailtiin informantista ja tämän lapsen koulukontekstista riippuen positiivisessa tai negatiivisessa valossa. Usein oli huomattavissa, kuinka erityisesti lapsen vanhan koulun rehtorin toiminta näyttäytyi informanttien silmissä negatiivisena ja jollakin tavalla epäonnistuneena koko erityisluokkasiirtoprosessin kannalta. Vaikka lapsen edellisten opettajienkin toiminnassa oli informanttien mukaan joitakin epäkohtia, koettiin opettajien toiminta kuitenkin yleisemmin onnistuneeksi.

Esimerkiksi K1 kuvaili lapsensa vanhan koulun rehtorin toimintaa hyvin negatiivisesti. Rehtorin toiminta näyttäytyi K1:n kertomuksessa hyvin ehdottomana, eikä hän ottanut huomioon huoltajan näkemyksiä lasta koskevissa päätöksissä. Koulun ratkaisuna haastaviin tilanteisiin oli välituntikieltojen ja lopulta koulukiellon määrääminen, jotka vaikuttivat lapsen hyvinvointiin merkittävästi. K1 kuvaili edellisen koulun toimintaa erityisesti rehtorin osalta myös hyvin syyllistäväksi. Hän koki, että rehtori syyllisti häntä muun muassa siitä, ettei

hän rehtorin mukaan välittänyt muiden oppilaiden ja koulun henkilökunnan turvallisuudesta.

K2:n kohdalla lapsen vanhan koulun toiminta ennen erityisluokkasiirtoa näkyi kykenemättömyytenä vastata lapsen tuen tarpeisiin. K2:n kokemuksista välittyi kuva, ettei koulu yrittänyt etsiä erilaisia ratkaisuja lapsen tilanteeseen, ja erityisluokkasiirtoa lähdettiin viemään eteenpäin. Myös K6 ja K7 toivat esille opettajien kykenemättömyyttä vastata lapsen tarpeisiin. K6 toi esille, kuinka hänen lapsensa vanha opettaja ja erityisopettaja eivät enää juurikaan yrittäneet keksiä ratkaisuja lapsen haasteisiin siinä vaiheessa, kun erityisluokkasiirto alkoi olla ajankohtainen. K7:n tapauksessa koulun toiminta, tai enemmänkin toimimattomuus, kuormitti huoltajia huomattavasti. Lapsen vanhan opettajan kykenemättömyys vastata lapsen tarpeisiin aiheutti erilaisia haasteita, ja opettaja haki tukea ja apua tilanteisiin huoltajilta. Vastauksena lapsen haasteisiin koulu alkoi rajoittamaan lapsen kouluolosuhteita esimerkiksi välituntikielloilla ja luokasta poistamalla. K3:n kokemukset koulun toiminnasta olivat samassa linjassa K2:n, K6:n ja K7:n kanssa. Lapsen haasteiden ilmetessä koulu koki, ettei heillä ollut riittäviä resursseja lapsen koulunkäynnin tukemiseksi, ja heidän mielestään ainoa ratkaisu oli siirtää lapsi toiseen kouluun.

K5:n kokemus koulun henkilökunnan toiminnasta erityisluokkasiirron aikana ja sitä ennen oli hyvin katkeransävyinen. Jo ennen koulunaloitusta hänen mielipiteensä esikoulun uusimisesta oli sivuutettu, ja lapsi aloitti koulun samaan aikaan muiden ikäistensä kanssa yleisopetuksen luokalla. Koulun suunnalta ei joko onnistuttu tai haluttu huomioida K5:n mielipiteitä, jolloin koulun toiminta näyttäytyi hyvin ehdottomana K5:n kertomuksessa.

Vaikka rehtorien ja joidenkin opettajien toimintaan oltiin pettyneitä, oli osalla myös hyviä kokemuksia nimenomaan opettajien toiminnasta. Esimerkiksi K1 koki varsinkin ennen erityisluokkasiirtoa lastaan opettaneen opettajan toiminnan onnistuneena muun muassa lapsen tarpeiden huomioimisen osalta. Myös K3:n kokemuksista oli tulkittavissa tyytyväisyyttä lapsen vanhan opettajan toimintaan siitä huolimatta, ettei koulussa onnistuttu tukemaan lasta tämän tarpeiden mukaisesti. Tulkitsin tämän niin, että epäonnistuneet tukitoimet olivat K3:n kokemuksen mukaan ylemmän tahon, kuten rehtorin, syytä, jolloin opettajan toiminta luokassa annetuilla resursseilla oli suhteellisen onnistunutta. K4 ja K8 taas kuvailivat lastensa opettajien toimintaa ennen erityisluokkasiirtoa hyvin

neutraalisti, eivätkä he tuoneet esille mitään varsinaisia epäkohtia heidän opetuksestaan ynnä muusta.

5.2.2 Erityisluokkasiirto

Noh, rehtori päättikin yhtäkkiä torpata kaikki suunnitelmat sanomalla ettei se tule ikinä toimimaan (tässä välissä huomautettava että kyseisellä rehtorilla ei ole tietotaitoa toimia erityislasten kanssa millään tavoin ja se valitettavasti paistoi läpi koko loppuajan) ja lapseni siirtyikin autismiluokkaan jo loppukevääksi (puhuttiin enää vain kuukaudesta). (K8)

Toinen teema, joka käsitteli erityisluokkasiirtoa, piti sisällään informanttien kokemuksia koulun toiminnasta erityisluokkasiirron aikana. Erityisluokkasiirtoprosessin aikana koulun henkilökunta saattoi viedä siirtoa tehokkaasti ja yhteisymmärryksessä huoltajien kanssa eteenpäin tai toisena ääripäänä hyvin hitaasti ja huoltajien näkökulmat sivuuttaen. Samaan tapaan kuin ennen erityisluokkasiirtoa, myös erityisluokkasiirron aikaiset tapahtumat ja näissä tapahtumissa osallisina olleiden henkilöiden toiminta saivat aikaan kokemuksia erityisesti sen suhteen, miten heidän lapsiaan kohdeltiin ja miten lapsen tarpeet huomioitiin siirtoprosessin aikana. Tämä teema toi kuitenkin myös esille vahvasti sen, millaisia kokemuksia informanteilla oli heidän itsensä saamastaan kohtelusta, ja varsinkin rehtorin kohtelusta.

Esimerkiksi K5 ja K8 kokivat, että koulun suunnalta heidän mielipiteisiinsä suhtauduttiin erityisluokkasiirtoprosessin aikana jopa alentuvasti. K5 ei olisi halunnut siirtää lastaan erityisluokalle ja hän toi esille, kuinka huoltajien huoliin esimerkiksi erityisluokalle siirtymiseen liittyen suhtaudutaan ennemmin ”myötätuntoisena päähän taputuksena” kuin aidosti kuunnellen, kun kyseessä on erityislapsen koulunkäynti ja siihen liittyvät päätökset. K8:n lapsen koulun rehtori oli tuonut huoltajille esille, kuinka he itse hankaloittavat lapsen erityisluokkasiirtoa luomalla tietynlaisia odotuksia siirtoon liittyen. K8 koki, ettei rehtori osannut toimia K8:n lapsen kaltaisten erityislasten kanssa, minkä vuoksi tämä toteutti siirron alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen hyvin nopealla aikataululla, ja tämä yhdessä muiden erinäisten toimien kanssa aiheutti lapselle lopulta hyvin vahvaa koulupelkoa.

Myös muiden informanttien tapauksessa rehtorin toiminta koettiin epäonnistuneena siirtoprosessin aikana. Rehtorin toiminta näyttäytyi K7:n

kertomuksessa hitaana ja paikoillaan junnaavana, ja hän yritti lähinnä ylläpitää jo olemassa olevia tukiresursseja sen sijaan, että olisi keksinyt uusia ratkaisuja. Rehtorin ja muiden erityisluokkasiirtoon vaikuttaneiden tahojen toiminta selkeästi turhautti huoltajia suuresti, ja lopulta he tekivätkin virallisen valituksen näiden tahojen toiminnasta. Itse siirron toteutuessa varsinaista siirtopalaveria ei pidetty, ja uuden luokan opettajaa oli vaikea tavoittaa, mutta pikkuhiljaa asiat helpottuivat ja K7:n on ollut tyytyväinen uuden luokan ja koulun toimintaan.

K3 ei ollut tyytyväinen vanhan koulun toimintaan rehtorin osalta erityisesti rehtorin selkeän lapsen tilannetta koskevan asenteen vuoksi. K3 koki, ettei huoltajille annettu juuri vaihtoehtoja erityisluokkasiirron suhteen. Rehtori toi myös hänelle esille oman suhtautumisensa erityisluokkasiirtoihin, jonka K3 koki eräänlaisena katkerana huomiona siitä, kuinka aikaisemmin koulu sai siirtää oppilaita ilman lupaa erityisluokille, niin kuin hän olisi ilmeisesti halunnut tehdä myös K3:n lapsen tapauksessa. Myös K6 kuvaili kertomuksessaan tietynlaista koulun henkilökunnan asenneilmapiiriä, joka tuli esille esimerkiksi lapsen siirtoa koskevissa palavereissa. Hän kuvaili huomanneensa, kuinka koululla oli selkeä halu ja tarve päästä lapsesta eroon. Hänen mielestään rehtori myös kaunisteli turhan paljon siirtoprosessia, ja hänen kokemuksensa mukaan koulu antoi niukasti tietoja siirtoprosessista.

Kuten informanttien kokemuksista on huomattavissa, kokivat informantit yleensä lapsen vanhan koulun rehtorin ja opettajien toiminnan jollakin tavalla epäonnistuneeksi. Usein kuitenkin koulu, johon lapsi siirtyi erityisluokalle, pystyi tekemään siirtoprosessin loppuvaiheesta myönteisemmän ja sujuvamman sekä huoltajien että lapsen kannalta. Esimerkiksi K1:n koki, että uuden luokan opettajan asenne ja toiminta siirtoon liittyen oli varsinkin lapsen kannalta onnistunutta, ja hän osasi K1:n mukaan ottaa lapsen vastaan oikealla tavalla tämän tarpeet huomioiden. Hän oli tyytyväinen myös lapsen vanhan opettajan toimintaan, ja tämä oli hänen mukaansa hyvin aktiivisesti ja kannustavasti mukana erityisluokkasiirtoprosessissa. Myös K2 koki, että uuden koulun henkilökunta, sekä opettaja että rehtori, otti nimenomaan lapsen huomioon siirtoprosessissa ja teki siitä lapsen kannalta sujuvamman. K7 piti myös uuden opettajan toimintaa onnistuneena, vaikka siirtoprosessin aluksi heillä oli jonkin verran informaation välityksen ongelmia kodin ja koulun välillä.

K4 oli ainoa informanteista, joka ei tuonut esille mitään epäkohtia lapsen vanhan tai uuden koulun toiminnassa erityisluokkasiirron aikana. Vaikka hän puhuikin siitä, kuinka uusilla opettajilla on aina omat tapansa toimia ja näillä menee oma aikansa tutustua oppilaisiin, ei hänen kokemuksistaan ollut kuitenkaan tulkittavissa selkeää kokemusta epäonnistuneesta toiminnasta. Hän kuvaili koulun toimintaa kaikissa vaiheissa hyvin neutraalisti.

5.2.3 Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä

...siellä oppilaat seisoo, kulkee ympäri luokkaa, siellä on meteliä, ja tota, ja siel ei oikeestaan niin kun, varsinaista sellasta niin kun opetusta näy olevan meneillään elikkä siellä saattaa opettaja istuu pöydän ääressä tietokoneella ja yks avustaja on, on niin kun jonkun oppilaan kanssa ja muut oppilaat tekee jotain keskenään. (K3)

Kolmannen teeman kautta informanttien kertomuksista oli mahdollista tuoda esille kokemuksia erityisluokkasiirron merkityksestä, ja minkälainen osuus koulun henkilökunnalla on ollut näiden merkitysten muotoutumisessa. Sekä lapsen vanhan koulun että uuden koulun toiminnalla oli osuutensa merkitysten muotoutumisessa, mutta uuden koulun henkilökunnalla oli selkeästi positiivisempi vaikutus näihin merkityksiin.

K3 koki, että erityisluokalla opiskelu oli toisaalta auttanut lapsen hyvinvoinnin kohentumisessa ja koulujaksamisen parantumisessa, mutta samaan aikaan lapsen opettaja erityisluokalla ei ollut K3:n mukaan onnistunut luomaan lapselle sellaista oppimisympäristöä, jossa tämä olisi päässyt kehittämään akateemisia taitojaan tarpeeksi. K5 toi esille kokemuksensa siitä, kuinka uudella luokalla (mutta edelleen samassa koulussa) lapsi ei saanut edelleenkaan sellaista tukea, mitä hän olisi tarvinnut. Uudella luokalla K5:n lapsi oli altistunut ikäiselleen sopimattomille asioille, eikä koulun henkilökunta osannut tai, kuten K5:n kertomuksesta oli toisaalta tulkittavissa, jaksanut kehittää toimia, joilla lapsen tuen tarpeisiin olisi kyetty vastaamaan ja samaan aikaan turvaamaan tämän hyvinvointi koulupäivien aikana.

Myös K8:n lapsi siirtyi erityisluokalle koulun sisällä, mikä ei kuitenkaan vaikuttanut positiivisesti lapsen hyvinvointiin. Vaikka K8 koki erityisluokan opettajan toiminnan lapsen kannalta hyvänä, vaikutti koulun rehtori yhä siirtoprosessin jälkeen lapsen koulunkäyntiin rajoittavilla toimilla, jotka vaikuttivat

olennaisesti lapsen hyvinvointiin ja koulunkäyntiin. Tämä aiheutti lapselle lopulta koulupelkoa, ja edelleen siirtymäkertomuksen kirjoittamisen aikaan lapsella oli K8:n mukaan vahva koulutrauma taustalla.

K6 piti lapsen uuden koulun henkilökunnan toimintaa niin opettajien kuin rehtorienkin osalta toimivana huoltajan näkökulmasta. Myös K1 kuvaili kokemustaan uuden koulun toiminnasta erittäin positiiviseksi, ja erityisesti uusi opettaja osasi huomioida lapsen tarpeet ja kohottaa tämän itsetuntoa antamalla positiivista palautetta pienistäkin asioista. K2 koki, että lapsi pystyy uudella luokalla opettajan ja muiden toiminnan myötä keskittymään itse opiskeluun pelkän arkipäiväisen selviytymisen sijaan. K7 kuvaili samankaltaisia kokemuksiaan erityisluokan vaikutusta lapsen hyvinvointiin, ja hänen mukaansa lapsen itsetunto on kasvanut ja toimintakyky alkanut hiljalleen palautua monen vuoden jälkeen.

5.2.4 Huoltajien ajatuksia ja tunteita lapsen tulevaisuudesta

Mä en niin kun usko et hän, tai toivoisin tietysti että hän joskus, pärjäisi ihan tämmöses perusympäristössä mutta en nyt tässä vaiheessa halua, koska se on niin kun, tietysti toi koulu vaikuttanu siihen hänen niin kun, kokonaisvaltaseen henkilö, niin kun tämmöseen henkiseen hyvinvointiinsa ja tietysti sitä kautta koko meidän perheeseen niin... (K1)

Samaan tapaan kuin edellisessä teemassa, myös neljännessä ja viimeisessä toiseen tutkimuskysymykseen vastaavassa teemassa oli löydettävissä sekä uuden että vanhan koulun henkilökunnan toiminnan vaikutuksia tulevaisuutta koskeviin pohdintoihin. Sillä, miten siirtoprosessi eteni ja miten lapsen opiskelu erityisluokalla oli sujunut, oli selkeä yhteys informanttien tulevaisuutta koskeviin pohdintoihin. Vaikka kaikki informantit kokivat tietynlaista epäselvyyttä lapsensa koulutiestä, pohtivat osa sitä positiivisessa valossa, kun taas toisten pohdintoja sävyttivät huoli ja pelko. Viimeinen teema sisälsi kuitenkin hyvin vähän sellaista narratiivista ainesta, jonka avulla olisi ollut mahdollista vastata toiseen tutkimuskysymykseen, sillä suurin osa tämän teeman puheenvuoroista käsitteli enemmän viimeistä tutkimuskysymystä.

K3 koki tietynlaista epävarmuutta lapsen koulunkäynnin tulevaisuuden suhteen, sillä vanha ja uusi koulu suhtautuivat lapsen erityisluokalla opiskeluun hyvin eri tavoilla. Siirtoprosessi oli lähtenyt kokeiluna liikkeelle, jollaisena uusi

koulukin suhtautui asiaan, mutta vanha koulu oli K3:n kokemuksen mukaan asennoitunut alusta asti siihen, että lapsi tulee jäämään kyseiselle erityisluokalle. Myös K1 koki tietynlaista epävarmuutta lapsena tulevaisuudesta, mutta se ei liittynyt niinkään siihen, miten lapsi tulee käymään koulunsa loppuun. Epävarmuus liittyi enemmänkin siihen, millaisissa ympäristöissä lapsi kykenee ylipäättensä toimimaan tulevaisuudessa, ja K1 toi esille toiveensa siitä, että hänen lapsensa pärjäisi joskus myös niin sanotuissa ”tavallisissa ympäristöissä”. Hän kuitenkin koki, että vanhan koulun toiminnan vuoksi ei ollut vielä aika kokeilla koulunkäyntiä yleisopetuksen luokalla ja mahdollisesti vahingoittaa lapsen hyvinvointia.

5.3 Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä

Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymys käsitteli huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirron merkityksestä lapsen elämässä. Pidin tätä merkittävänä osa-alueena erityisluokkasiirroissa, sillä siirto yleisopetuksesta erityisopetukseen uudelle luokalle ja usein myös uuteen kouluun on suuri muutos lapsen elämässä, jolla on hyvin moninaisia vaikutuksia lapsen ja tämän perheen elämään. Kolme viimeistä teemaa (T2: Erityisluokkasiirto, T3: Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä, ja T4: Huoltajien ajatuksia ja tunteita lapsen tulevaisuudesta) vastasivat sisältöineen parhaiten tähän tutkimuskysymykseen.

Erityisluokkasiirto tarkoitti kaikkien lasten, paitsi K5:n ja K8:n lapsen, kohdalla myös koulun vaihtamista, sillä vanhoissa kouluissa ei ollut tarjolla lapsille sopivia erityisluokkia, ja joissakin tapauksissa koulussa ei ollut ollenkaan erityisluokkia. Tämä olikin tärkeä huomio siirtymäkertomuksissa, johon liittyviä näkökulmia ja merkityksiä osa informanteista toi vahvasti esille kertomuksissaan. Kaikilla informanteilla oli selkeä kokemus ja näkemys siitä, miten erityisluokkasiirto oli vaikuttanut heidän lapseensa ja minkälaiseksi siirron merkitys oli sen kautta muotoutunut. Erityisluokkasiirron koettiin vaikuttaneen lapsen elämään niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Tähän vaikuttivat edellisissä tutkimuskysymyksissä esille tuodut huomiot esimerkiksi koulun henkilökunnan toiminnasta.

5.3.1 Erityisluokkasiirto

Ja sit se noin niin kun siirto, siirto tulis voimaan heti noin niin kun siit vuoden alusta... Seuraavan vuoden alusta eli siin oli noin niin kun hyvin, hyvin silleen lyhyt, lyhyt se noin niin kun, varotusaika siin siirrossa. (K2)

Että tota, siin noin niin kun sit tietenkin oli suuri huoli siitä et miten noin niin kun (lapsi) sopeutuu tähän, tähän siirtoon. (K2)

Toinen teema toi esille erityisluokkasiirtoon liittyviä aspekteja, joilla oli selkeä vaikutus lapsen hyvinvointiin. Jos erityisluokkasiirron osapuolet, kuten K1:n tapauksessa uuden koulun henkilökunta, onnistuivat huomioimaan lapsen tarpeet ja tekemään yhteistyötä huoltajien kanssa, kokivat informantit erityisluokkasiirron vaikuttaneen lapseen positiivisesti.

Joidenkin informanttien kohdalla varsinainen siirto toteutettiin lopulta hyvin nopealla aikataululla, jolla on luonnollisesti ollut ainakin kyseisenä hetkenä joitakin vaikutuksia lapseen ja tämän hyvinvointiin. K2, K3 ja K4 saivat tiedon mahdollisesti erityisluokkapaikasta hyvin yllättäen, ja päätös luokkapaikan hyväksymisestä tuli tehdä lyhyellä aikataululla. Esimerkiksi K2:n lapsi reagoi yllättäen tulleeeseen tietoon uudesta luokkapaikasta hyvin kielteisesti eikä olisi halunnut mennä kyseiselle luokalle. Asia vaatikin prosessointia, ja lopulta lapsi suhtautui siirtoon myöntämielisemmin.

Myös K8:n lapsen erityisluokkasiirto toteutettiin lopulta hyvin lyhyellä aikataululla, vaikka alkuperäisen suunnitelmaan siirto olisi toteutettu asteittain. Lopputulos ei kuitenkaan ollut ollenkaan niin positiivinen, kuin esimerkiksi K2:n ja K4:n tapauksessa. K8:n kokemuksen mukaan erityisluokkasiirto toteutettiin erittäin huonosti lapsen tarpeita kuuntelematta ja huomioimatta, mikä aiheutti lapselle paljon stressiä.

5.3.2 Erityisluokkasiirron merkitys lapsen elämässä

Se että hän on erityisluokalla oli jo, tai varsinkin nyt, on yhä enemmän käynyt niin kun semmoseks et hän niin kun, kipuilee sen asian kans et miksi hän on erityisluokalla, että ihan pienenä hän ei sitä niin kun ymmärtänyt, ja ei se, eihän hän ymmärrä sitä siis nytkään mutta nyt hän niin kun, nyt hän tiedostaa sen että on joku syy miksi hän on niin kun erityisluokalla, ja sitten häntä on kiusattu, häntä on haukuttu koulussa, sitten hän on, kertoo että muut oppilaat pelkää koska hän on erityisluokalla, ja... (K5)

Kolmas teema toi erityisen hyvin esille erityisluokkasiirron merkityksiin liittyviä pohdintoja ja kokemuksia. Tämän teeman aineistopöydännoista oli huomattavissa, ettei erityisluokkasiirrolla ollut pelkästään positiivisia vaikutuksia lapsen kannalta. Joidenkin lasten kohdalla erityisluokkasiirto vaikutti positiivisesti itsetuntoon ja yleiseen hyvinvointiin, mutta toisten informanttien lasten kohdalla vaikutukset olivat juuri päinvastaisia.

Esimerkiksi K3:n lapsi joutui luokalle, jossa lapsi alkoi mallintaa vahvasti muita käytöshäiriöisiä, mitä pyrittiin alun perin välttämään. K5 toi taas esille, kuinka hänen kokemuksensa mukaan erityisluokka on vaikuttanut lapsen identiteettiin hyvin perustavanlaatuisesti ja nimenomaan negatiivisella tavalla. Erityisluokalla opiskelu aiheutti lapselle tietynlaista kipuilua itsensä kanssa ja sen pohtimista, miksi hän opiskelee erityisluokalla. K5 koki myös, että erityisluokalla opiskelu on vienyt lapsen itsetunnon erilaisten yleisopetuksen oppilaiden kanssa saatujen negatiivisten kokemusten myötä.

Toisaalta esimerkiksi K1 koki, että erityisluokalle siirtymisen myötä lapsi on saanut positiivisempaa palautetta, mikä on ollut lapsen hyvinvoinnin kannalta tärkeää. K2 koki, että lapsen yleinen oleminen on ollut helpompaa erityisluokalla, eikä aika kulu enää samanlaiseen ”selviytymiseen” kuin yleisopetuksessa. Aikaisemmin lapsen kuormitus näkyi myös kotona, mutta erityisluokalle siirtymisen jälkeen K2 ei enää kokenut joutuvansa huolehtimaan samalla tavalla lapsen päivittäisestä selviämisestä. Hän uskoi myös, että erityisluokka tukee enemmän lapsen mahdollisuuksia käyttää kapasiteettia oppimiseen, jolloin lapsi saa myös enemmän onnistumisen kokemuksia.

Myös K7:n lapsen voinnin muutos parempaan huomattiin kotona erityisluokkasiirron jälkeen, ja lapsen toimintakyky alkoi hiljalleen palautua siirron jälkeen. Uudella luokalla myös lapsen itsetunto oli kohonnut K7:n kokemuksen mukaan selvästi. Osa informanteista toikin esille, kuinka suuri merkitys erityisluokalle siirtymisessä voi olla lapsen itsetunnon kannalta, jolloin informantit luonnollisesti näkivät luokkasiirron hyvin myönteisessä valossa ja pitivät sitä positiivisesti merkityksellisenä.

Vaikka siirto saattoi vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi lapsen itsetuntoon muun muassa akateemisten taitojen vahvistuessa ja opettajalta saadun positiivisen palautteen myötä, saattoi siirto vaikuttaa muihin lapsen elämän osa-alueisiin merkittävällä tavalla niin, ettei erityisluokkasiirtoa voitu nähdä pelkästään

positiivisesti merkityksellisenä. Informanteista K3, K4 ja K6 toivat erityisesti esille, millainen merkitys erityisluokkasiirrolla oli lapsen ystävyys-suhteisiin. Esimerkiksi K3:n lapsi kävi erityisluokkasiirron jälkeen iltapäiväkerhoa vanhassa koulussa vanhojen luokkakavereiden kanssa, mutta luokkasiirron myötä lapsi koki jääneensä ulkopuoliseksi vanhojen ystävien leikeissä, minkä K3 mainitsi yhdeksi haasteeksi erityisluokkasiirrossa. K4:n lapselle suurin muutos ja siten hyvin merkittävä asia erityisluokkasiirrossa oli myös ystäväpiirin muutos, mikä tapahtui uudelle luokalle ja uuteen kouluun siirtymisen myötä. K4:n mukaan lapsi koki jääneensä vanhan ystäväpiirin ulkopuolelle luokkasiirron myötä, mikä oli K4:n kokemuksen mukaan todella merkittävä asia lapsen elämässä. Myös K6 puhui lapsen ystäväpiirin muutoksesta ja sen aiheuttamasta surusta, vaikka lopulta lapsi kiintyi uuteen kouluun ja luokkaan ja viihtyi siellä hyvin.

5.3.3 Huoltajien ajatuksia ja tunteita lapsen tulevaisuudesta

No kyllä mä tietysti mietin että, et minkälaista on sitten, minkälaisen leiman se erityisluokka niin kun siihen lapseen lyö, ja aiheuttaako se niin kun kiusaamista? Et ei välttämättä vielä ekalla luokalla mutta että, onko se sitten jos hän jatkaa sillä erityisluokalla niin onks se sit jo, joku erityisluokkalainen, jota kenties kiusataan ja vaikuttaako se niin kun, mä en tiä vaikuttaaks se tulevaisuudessa niin kun johonkin kouluhakemisiin jos on luku erityisluokalla, kuinka pitkään hän joutuu jatkaa sillä. (K3)

Viimeinen teema toi esille informanttien ajatuksia lapsen tulevaisuudesta, johon erityisluokkasiirrolla koettiin olevan jonkinlaista vaikutusta huolimatta siitä, koettiinko se positiivisesti tai negatiiviseksi merkitykselliseksi lapsen elämän kannalta. Monen informantin kertomuksesta välittyi omanlaisensa huoli lapsen tulevaisuudesta ja siitä, minkälainen polku lapsella tulee olemaan edessään erityisluokkasiirto huomioon ottaen.

Erityisluokkasiirtoon liittyneet negatiiviset tapahtumat loivat tumman pilven K8:n lapsen koulunkäynnin ylle, jonka vaikutukset näkyvät varmasti vielä pitkään. Tästä huolimatta K8:n toivoi, että hänen lapsensa kasvaa jäljellä olevan peruskoulun aikana, ja tulee pärjäämään myöhemmin elämässä. K3 pohti sitä, tuleeko erityisluokalla opiskelu leimaamaan hänen lapsensa jotenkin, ja aiheuttaako se kiusaamista. Hän pohti myös sitä, kykeneekö lapsi enää erityisluokalla opiskelun jälkeen palaamaan yleisopetukseen. K5 pohti samankaltaisia asioita kuin K3. Hän pohti esimerkiksi sitä, kykeneekö hänen

lapsensa luomaan enää ystävyyssuhteita muiden kuin erityisluokkalaisten kanssa. K5:n lapsi ei kyennyt haastattelun aikaan toimimaan yhdistetyillä luokilla, ja K5 toi esille huolen siitä, löytääkö hänen lapsensa jatkossa vain muut ”hylkiöt”, eikä koe voivansa toimia yleisopetuksen luokalla olevien kanssa. Hän toivoi myös, että mahdollinen siirto toiselle luokalle parantaisi lapsen itsetuntoa.

K1 koki, että haastattelun aikaan hänen lapselleen oli löydetty sopiva toimintaympäristö, millä on ollut positiivinen vaikutus tämän hyvinvointiin. K1:n mielestä sitä ei pitäisikään lähteä riskeeraamaan muutoksilla, kuten siirrolla toiselle luokalle. Tästä huolimatta hän toivoi, että hänen lapsensa tulisi joskus pärjäämään ”normaaliympäristössä”. K2 oli jonkin verran huolissaan lapsen tulevaisuudesta koulunkäynnin osalta, sillä erityisen tuen päätöksiä tarkistetaan tietyin väliajoin, ja siirto yleisopetukseen voi mahdollisesti olla joskus edessä. Myös hän toivoi K1:n tapaan, että lapselle pystyttäisiin opettamaan sellaisia taitoja, joiden avulla lapsi tulee selviämään elämässä ja yhteiskunnassa.

K4:n pohdinnat tulevaisuudesta olivat suhteellisen neutraalit, ja hän lähinnä toivoi, että hänen lapsensa tulee kehittymään niillä osa-alueilla, joilla tällä oli haasteita koulunkäynnin suhteen. Tämän lisäksi hän toivoi, että lapsi oppisi löytämään vahvuuksiaan, ja sen kautta lopulta myös oman paikkansa maailmassa. K6 näki erityisluokkasiirron merkityksen lapsen tulevaisuuden kannalta positiivisena huolimatta tulevaisuuden tuomista muutoksista. Myös K7 koki erityisluokkasiirron merkityksen myönteisenä sekä lapsen nykyisen koulutilanteen että tulevaisuuden kannalta. Lapsessa tapahtuneiden positiivisten muutosten myötä K7:n koki, että uusi luokka oli lapselle oikea paikka, joka on luonut huoltajiin uskoa lapsen tulevaisuudesta ja mahdollisuudesta selvitä peruskoulusta.

5.4 Johtopäätökset

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa voidaan päätellä, että erityisluokkasiirtoihin liittyy selkeää toimintaa koulun henkilökunnan osalta, jolla on vaikutusta siihen, millaiseksi erityisluokkasiirtoprosessi on koettu huoltajien osalta, ja millaiseen toimintaan nämä kokemukset johtavat huoltajien osalta. Tutkimustulokset osoittavat myös, että erityisluokkasiirrolla on aina jonkinlainen merkitys lapsen

elämässä, ja lapsesta ja kontekstista riippuen merkitys voi muodostua joko positiiviseksi tai negatiiviseksi.

Informanttien kertomuksista oli huomattavissa selkeitä kokemuksia koulun toiminnasta ennen erityisluokkasiirtoa, siirtoprosessin aikana, ja siirtoprosessin jälkeen. Nämä kokemukset vaikuttivat siihen, kuinka paljon huoltajat osallistuivat itse erityisluokkasiirtoon sen eri vaiheissa. Kun informantit kokivat, ettei koulu ole toiminut toivotulla ja lapsen kannalta tarpeellisella tavalla, ottivat he enemmän osaa sekä lapsen koulunkäyntiin ennen erityisluokkasiirtoa että sen aikana kuin ne informantit, jotka olivat tyytyväisiä koulun toimintaan. Koulun toimintaan tyytymättömät huoltajat muun muassa selvittivät aktiivisesti, miten siirtoprosessi etenee ja millaisia eri vaihtoehtoja erityisluokkien suhteen on tarjolla. He myös veivät siirtoa eteenpäin yrittämällä etsiä ratkaisuja tilanteessa, jossa koulu oli heidän kokemuksensa mukaan ottanut enemmän passiivisen tarkkailijan roolin.

Giordanon, LoCascion ja Inoan (2019) tutkimuksessa havaittiin samanlaista toimintaa huoltajien osalta. Tutkimuksessaan he huomasivat, kuinka erityislapsiksi määriteltujen lasten huoltajat olivat oma-aloitteellisia ja tekivät itsenäistä tiedonhakua erilaisista vaihtoehtoista tilanteessa, jossa koulu ja koulualue ei heidän näkemyksensä mukaan vastannut lapsen tarpeisiin. (Giordano, LoCascio & Inoa 2019.) Myös Fishin (2006) tutkimukseen osallistuneiden autististen lasten vanhemmat toivat esille, kuinka tärkeää vanhempien aktiivinen osallistuminen lapsen yksilöllisen koulutuksen ohjelmaan ja siihen liittyviin palavereihin on. He suosittelevat myös, että vanhemmat olisivat aloitteellisia ja kouluttaisivat itseään erityisopetuksen ja siihen liittyvien kysymysten suhteen. (Fish 2006, 64.)

Kuten osa tutkimukseni informanteista, myös Siddiquan ja Januksen (2016) tutkimukseen osallistuneet huoltajat kokivat tyytymättömyyttä koulun toimintaan. Tutkimuksessa tuotiin esille erityislasten vanhempien kokemuksia avun hakemisesta koulunaloitusvaiheessa, ja tutkimustulokset osoittivat, että vanhemmat olivat tyytymättömiä koulun palveluntarjontaan. Osa vanhemmista koki, että koulu tarjosi puutteellisia palveluita lapselle. Jotkut kokivat myös, ettei koulu ollut lapselle avuksi ja ”tuhlasi” lapsen aikaa. (Siddiqua & Janus 2016, 570.)

Fishin (2006) tutkimuksessa tuotiin esille vanhempien negatiivisia kokemuksia kohtelusta, jota he saivat osakseen opettajien suunnalta yksilöllisen opetusohjelman tapaamisissa. Vaikka vanhemmat kokivat, että opettajat

kuuntelevat vanhempien huolia paremmin, kun vanhemmilla oli tietoa erityisopetuslaista, eivät vanhemmat kuitenkaan kokeneet tulleen kohdelluiksi tasavertaisina näissä tapaamisissa. Vanhemmat uskoivat, ettei suurin osa opettajista arvostanut heidän panostaan tai toivottanut sitä tervetulleeksi. (Fish 2006, 60–65.) Fishin tutkimuksen löydöksissä oli samankaltaisuuksia esimerkiksi K5:n kokemusten kanssa erityisesti sen suhteen, miten koulun henkilökunta suhtautui huoltajien mielipiteisiin ja huoliin.

Vaikka tutkimukseni informantit olivat erityisen aktiivisia ja toimivat hyvin oma-aloitteisesti, kun heidän kokemuksensa koulun toiminnasta olivat negatiivisia, voi kuitenkin olla, että huoltajien osallistuminen erityislapsen koulunkäyntiin on muutenkin suurempaa kuin yleisen tuen piiriin kuuluvien lasten huoltajien. Huoltajat osallistuvat muun muassa lapsen koulunkäyntiä koskeviin palavereihin esimerkiksi lapsen siirtyessä erityisen tuen piiriin (Perusopetuslaki 17 §). Lapsen koulunkäyntiin voi liittyä muutenkin paljon enemmän huolenaiheita ja ratkaistavia ”ongelmia”, joita yleisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden huoltajat eivät joudu käymään läpi. Toisin sanoen sen lisäksi, että erityislasten huoltajat joutuvat osallistumaan ”normaalia” enemmän lapsensa koulunkäyntiin, tekevät he vielä enemmän asioita lapsen erityisluokkasiirron eteen, kun koulu ei onnistu ottamaan eräänlaista johtoroolia ja viemään siirtoa yhteistyössä huoltajien kanssa eteenpäin.

Siksi tulisikin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että luonnostaan suuremman osallistumisen vuoksi huoltajat saisivat positiivisia ja myönteisiä kokemuksia koulun osallistumisesta ja toiminnasta lapsen koulunkäyntiin liittyen. Koulun toiminta ei saisi näyttäytyä liian ehdottomana ja lapsen ja perheen tilannetta huomiotta jättävänä, vaan tilanteessa tulisi pyrkiä kaikkiin keinoin luomaan rakentavaa yhteistyötä kodin ja koulun välille, jolloin huoltajatkin kokisivat tulevansa kuulluiksi, mikä on erittäin tärkeää esimerkiksi Fishin (2006) tutkimuksen mukaan. K1 toi kertomuksessaan esille, ovat erityislasten huoltajat yleensä kuormittuneita jo valmiiksi, jolloin luotto siitä, että koulu toimii lapsen etu edellä ja yhdessä huoltajien kanssa, olisi erittäin tärkeää ja merkittävää huoltajien kannalta.

Erittäin tärkeä huomio erityisluokkasiirroissa on siirron merkitys lapsen elämän kannalta. Informantit pohtivat erityisluokkasiirron merkitystä lapsen tulevaisuuden kannalta joko avoimin mielin tai hieman pelonsekaisin tuntein. Ne

informantit, jotka kokivat erityisluokalla opiskelun vaikuttaneen esimerkiksi lapsen itsetuntoon tai sosiaalisiin taitoihin negatiivisesti, pelkäsivät erityisluokkasiirron ja erityisluokalla opiskelun vaikuttavan lapsen tulevaisuuteen negatiivisesti ja leimaavasti. Kun informantit kokivat erityisluokkasiirron auttaneen lapsen itsetunnon kanssa ja parantaneen lapsen hyvinvointia, he eivät nähneet erityisluokalla opiskelun vaikuttavan negatiivisesti lapsen tulevaisuuteen. Positiivisemmista tulevaisuudenkuvista huolimatta he eivät olleet varmoja siitä, millaisissa ympäristöissä lapsi kykenee myöhemmin elämässään toimimaan.

Wienerin ja Tardifin (2004) tutkimuksessa huomattiin, kuinka yleisopetuksessa opiskelevat oppimisongelmaiset lapset olivat hyväksytympiä saman sukupuolisten vertaisten keskuudessa kuin ne lapset, joiden tuen tarpeisiin vastattiin resurssiluokissa. He toivat myös esille, kuinka inklusiivisissa ympäristöissä opiskelevat lapset eivät olleet niin yksinäisiä eikä heillä ilmennyt niin paljon ongelmakäyttäytymistä, kuin erillisissä luokissa opiskelevilla lapsilla. Tutkimuksessa havaittiinkin hienoisia eroja niiden ryhmien välillä, joihin lapsia sijoitettiin tuen tarpeiden perusteella. Yhtenä huomiona oli esimerkiksi, kuinka ryhmien välisten eroavaisuuksien ilmetessä inklusiivisessa ympäristössä oleva lapsi pärjasi paremmin kuin muut. Wiener ja Tardif ehdottivat, että siirtyminen erilliseen erityisopetukseen voi olla oppilaita leimaavaa. (Wiener & Tardif 2004, 26–28.)

Osa tutkimukseni informanteista olikin huolissaan samoista asioista, joita Wienerin ja Tardifin (2004) tutkimuksessa tuotiin esille. Moni informantti toi myös esille, kuinka erityisluokkasiirroissa usein lapset joutuvat siirtymään muualle tukitoimien perässä. Tällä on suuri vaikutus lapsen sosiaalisiin suhteisiin, sillä koulun vaihtuessa lapsen ystäväpiiri ja muu lähiympäristö kokee suuria muutoksia. Kuten K4 toi esille, ei lasten sosiaalisten suhteiden merkitystä saisi kuitenkaan aliarvioida, varsinkin kun lapsen vahvuus saattaa olla juurikin ystävyysuhteissa kouluaineiden sijaan.

Kuten viime vuosien keskustelut koskien erityisluokkien tarpeellisuutta ja niihin liitettyjen eettisten puolien pohtiminen ovat tuoneet esille, on sekä erityisluokilla että inklusiivisilla yleisopetuksen luokilla hyvät puolensa, ja kummastakin on löydettävissä haittoja riippuen siitä, ketkä johtavat keskustelua. Jotta lapsen koulunkäynnille voidaan löytää sopiva muoto, oli sitten kyseessä esimerkiksi erityisluokka tai osa-aikainen erityisopetus, tulee

erityisluokkasiirtoprosesseihin kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota. Kysymykseksi nouseekin kenties oman aineistoni pohjalta se, kuinka erityisluokkasiirrot ja niillä opiskelu onnistutaan järjestämään niin, että nimenomaan lapsi ja tämän tarpeet ovat keskiössä, ja tähän koulut tarvitsevat huoltajien apua.

6 POHDINTA

Tuon tässä luvussa vielä esille tutkimustuloksista tekemiäni tärkeitä huomiota erityisluokkasiirtoihin liittyen, sekä mihin suomalaisen kasvatuksen kentän tulisi kenties keskittyä erityisluokkien suhteen tulevaisuudessa. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyden toteutumista tutkimuksen eri vaiheissa. Lopuksi pohdin vielä tutkimusaiheeni jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista

Kuten tutkimustulokset osoittivat, kokivat huoltajat koulun johdon toiminnan useammin epäonnistuneeksi kuin lasten kanssa työskennelleiden opettajien. Osa oppilaiden kanssa konkreettisesti työskennelleistä henkilöistä (opettajat, erityisopettajat) saivatkin informanteilta kiitosta ja informanttien kertomuksista oli tulkittavissa, että he kokivat näiden henkilöiden omanneen aitoa tietoa lapsen tarpeista ja halua viedä asioita eteenpäin. Fishin (2006) tutkimuksessa vanhemmat kokivat, että opettajien ja koulun muun henkilökunnan vähäinen ymmärrys oppilaiden vammoista johti erimielisyyksiin koskien kurinpidollisia ongelmia lapsen koulunkäyntiä koskevissa tapaamisissa (Fish 2006, 62). Voikin olla, että opettajat, jotka näkevät päivittäin lasten vahvuudet ja haasteet, hahmottavat realistisesti lasten tarpeet, jolloin myös huoltajien kanssa käytävä yhteistyö voi helpottua huomattavasti.

Fishin (2006) tutkimuksen vanhemmat toivoivat yksilöllisen opetusohjelman tapaamisilta yhteistoiminnallisempaa otetta, ja vähemmän vihamielistä ja ristiriitaisia kohtaamisia. He uskoivat, että opettajat voisivat kehittää kyseisiä tapaamisia tekemällä kokouksista demokraattisempia prosesseja, jonka kautta vanhemmat kokisivat olevansa tasavertaisia myötävaikuttajia. Vanhemmat toivat myös esille, ettei heidän tarvitsisi olla puolustuskannalla, jos opettajat näkisivät tapaamiset tiimipanoksena koulujen ja perheiden välillä. (Fish 2006, 62–63.) Fishin tutkimuksessa tehdyt huomiot olivat hyvin samalla linjalla tutkimukseni

informanttien kokemusten kanssa. Vaikka kukaan ei tuonutkaan sitä suoraan esille, oli heidän kertomuksistaan tulkittavissa kokemusta epätasa-arvoisesta toiminnasta, jolloin koulu teki päätöksiä huoltajien mielipiteitä huomioimatta. Tulkintani mukaan yhdeksi tärkeimmäksi huomioksi tutkimustuloksistani nouseekin kysymys siitä, miten koulu hoitaa kasvatusyhteistyön huoltajien kanssa. Se, miten kasvatusyhteistyö onnistuu erityisluokkasiirtojen aikana, vaikuttaa myös siihen, miten lapsen asema otetaan huomioon siirrossa, ja millaiseksi erityisluokan merkitys sitä kautta muodostuu huoltajien näkökulmasta.

Takalan (2016) mukaan yhä nykypäivänäkin monia lapsia ja nuoria ei oteta lähikouluun erilaisin perustein. Perusteeksi saatetaan sanoa esimerkiksi, että lapset ovat liian haastavia, he kuormittavat opettajia liikaa tai lähikoulu ei jostakin syystä ole heille hyväksi. Vammaisuutta ja erilaisuutta ei edelleenkään ole helppoa saada sopimaan koulumaailmaan. (Takala 2016, 14.)

Huolimatta suurista edistysaskeleista koskien erilaisten ja poikkeavien yksilöiden opetusta näyttää siis siltä, että koulumaailma pitää edelleen sisällään osa-alueita, jotka eivät tue kaikkien osallisuutta yhteisessä kouluyhteisössä. Kenties tämä johtaa juurensa aikaan, jolloin yleisopetuksen luokkien opettajilla ei ollut oppilaina niin paljon erityisiä oppilaita kuin nykyään. Ehkä nämä henkilöt, jotka ovat olleet työelämässä jo kymmeniä vuosia ovat tottuneet ”vanhanaikaiseen” opetusmalliin, jossa erityistä tukea vaativat ovat lähes automaattisesti omilla luokillaan ja muut, ”normaalit” oppilaat, yleisopetuksessa. Voi olla, että nämä asenteet ja suhtautuminen heijastuvat huoltajien kanssa käytävään yhteistyöhön sekä rehtorin että opettajien osalta.

Saloviita tuo esille, kuinka vanhemmat aina lähtökohtaisesti rakastavat lastaan ja hyväksyvät tämän kokonaisuudessaan mahdollisista vammoista huolimatta. Vanhemmat toivoisivatkin, että myös muut näkisivät lapsen ainutkertaisena yksilönä, ja tämä tulisi hyväksytyksi myös muiden lasten joukossa. Tästä syystä vanhemmille on hyvin tärkeää, millaisella asenteella lapseen suhtaudutaan koulussa esimerkiksi opettajien suunnalta. (Saloviita 2012.) Jos kouluissa onnistuttaisiin ottamaan huomioon Saloviidan (2012) esille tuomat näkökulmat, voisivat erityisluokkasiirrot ja erityisluokilla opiskelu siirtyä tietynlaisen varjon alta kohti avoimempaa keskustelukulttuuria, joka ei pitäisi sisällään niin vahvaa rajanvetoa hyviin ja huonoihin luokkavaihtoehtoihin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Narratiivisessa tutkimuksessa tärkeäksi kysymykseksi nousee tutkimuksen luotettavuus erityisesti sen tulkinnallisuuden vuoksi. Tutkimuksen luotettavuutta tuleekin pohtia nimenomaan tulkinnallisuuden näkökulmasta. Reliabiliteetin eli luotettavuuden käsitteen kautta arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta kiinnitetään huomiota muun muassa siihen, vaikuttavatko satunnaiset tekijät, kuten mittausolosuhteet tai mittaja eli esimerkiksi tutkija itse, mittauksen tuloksiin. Jos samasta aineistosta tehtyjen mittausten tulokset ovat samanlaisia huolimatta eri mittauskerroista ja eri mittajista, voidaan mittausta pitää luotettavana. (Heikkinen 2018, 184.)

Toteutin itse aineistonkeruun ja aineistonanalyysin, jolloin tein itse kaikki päätökset koskien aineistonkeruunmenetelmiä, informantteja ja analyysitapaa. En kuitenkaan tehnyt päätöksiä ilman huolellista perehtymistä menetelmäkirjallisuuteen, jonka kautta halusin lisätä tutkimuksen toteuttamisen luotettavuutta ja varmistaa, etten ohjaile tiedostamattani tutkimuksen kulkua tiettyyn suuntaan. Näin en esimerkiksi lähtenyt hakemaan sellaista analyysitapaa, joka auttaisi saamaan tietynlaisia tuloksia.

Inhimillisten kokemusten tutkiminen on kuitenkin tietyllä tapaa ongelmallista, sillä toisen ihmisen kokemuksia ei voida tavoittaa sellaisina kuin henkilö on ne todellisuudessa kokenut. Kokemuksia tavoitetaan sen sijaan erilaisten kuvausten kautta, jotka sisältävät jo koetun tulkintaa. (Erkkilä 2009, 201.) Kaikki toimivat oletuksista lähtöisin, eivätkä tutkijat ole poikkeuksia (Edson 1989, 45). Jo aineistoa hankittaessa tutkija tekee välittömiä ja spontaaneja tulkintoja (Laine 2018, 38).

Jotta tutkija pääsisi pois näistä kuvitelmista, jotka hän on voinut luoda aivan tutkimuksen alussa, tutkijan on hyvä pyrkiä irti tästä välittömyydestä kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla ottaen samalla etäisyyttä omaan tulkintaan (Laine 2018, 38). Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistavan tuntomerkki onkin se, että tutkijat pystyvät myöntämään oletuksensa, ja tämän kautta tutuista vakaumuksista voidaan päästä irti ja antaa tilaa uusille ja tuottaville tavoille (Edson 1989, 45).

Tutkimustuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä esitellessäni otin huomioon se, että tulkinnat informanttien kertomuksista olivat vain minun itseni tekemiä.

Vaikka pyrin välttämään aineistoa koskevia ennakko-oletuksia ja tutkimaan aineisto avoimin mielin, en voi olla varma, etteikö joku muu tutkija olisi tulkinnut samoja asioita eri tavalla ja löytänyt jotakin täysin erilaista aineistostani. Toteutin aineistonkeruumenetelmiä ja aineiston analyysia kuitenkin systemaattisesti samanlaisena kaikkien informanttien kohdalla. Uskon, että tämä vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuden arviointiin, sillä toimittuani samalla tavalla kaikkien informanttien kohdalla ja saatuani hyvin yhteneviä tutkimustuloksia en ohjaillut esimerkiksi analyysia niin, että saisin nimenomaan tietynlaisia tuloksia.

Tein tulkintani koko aineistosta tekemieni huomioiden pohjalta, eli kun samat asiat toistuivat eri informanttien kohdalla aloin tutkia kyseisiä ilmiöitä tarkemmin ja samoilla ”kriteereillä” jokaisen informantin kohdalla, jolloin sain aina vahvistusta uusille löydöksille jo tekemistäni samoista havainnoista. Lehtomaa (2009) mukaan tutkijan tuleekin arvioida haastateltavan kuvaamia kokemuksia suhteessa muuhun aineistoon, jonka ollessa kokonaisuutena rikas tutkija voi arvioida kuvattuja kokemuksia kokonaisuuden kannalta (Lehtomaa 2009, 180).

Lopulta kukaan muu kuin kokemuksesta kertova henkilö ei voi todellisuudessa tietää, mitä kokemus on hänelle merkinnyt ja millaisena eletyt tapahtumat on todellisuudessa koettu. Kokemusten kuvailuun vaikuttavat monet tekijät. Esimerkiksi se, kuinka kauan aikaa on kulunut kerrotuista tapahtumista ja onko informantilla ollut haastattelun hetkellä hyvin kiireinen päivä, jolloin kokemuksia voidaan kuvailla täysin eri tavalla kuin esimerkiksi jonakin toisena ajankohtana. Koen kuitenkin, että jokainen tutkimukseeni osallistunut informantti tiedosti itsekkin, jos erityisluokasiirrosta oli kulunut vasta suhteellisen vähän aikaa ja osasi arvioida sen vaikutusta esimerkiksi kokemukseen lapsen opiskelusta erityisluokalla. Haastattelut tapahtuivat kaikkien kanssa myös suhteellisen rauhallisena hetkenä, jolloin heillä oli aikaa paneutua kokemusten kuvailuun. Parin informantin kohdalla heidän lapsensa tulivat puhumaan heille kesken haastattelun, mutta he ohjasivat nopeasti lapset muualle eivätkä he enää häirinneet haastattelua.

Uskon myös, että kirjallisen siirtymäkertomuksen muodossa osallistuneet informantit ovat valinneet itse sellaisen hetken siirtymäkertomuksen kirjoittamiseen, jolloin heillä on aidosti aikaa vastata kysymyksiin. Toisaalta voidaan pohtia myös sitä, onko kirjallisesti osallistuneiden ja haastattelun tehneiden informanttien kokemusten välillä merkittäviä eroja, ja miten ne

mahdollisesti vaikuttavat tutkimustuloksiin. En kuitenkaan koe, että nämä kaksi eri osallistumisvaihtoehtoa ovat vaikuttaneet tutkimustulosten luotettavuuden arviointiin. Ne ovat ainoastaan antaneet informanteille mahdollisuuden hyödyntää itselle luonnollisimmalta tuntuva kuvailutapaa.

Tutkimustulosten raportointi oli minulle tietyllä tavalla haastavaa juuri kokemusten tulkinnallisuuden vuoksi, mutta myös itse tutkimusaiheen takia. Olin perehtynyt aiheeseen liittyviin näkökulmiin jo kandidaatintutkielmaa tehdessäni, minkä lisäksi aihe on minulle henkilökohtaisesti hyvin tärkeä. Jouduin tästä syystä tekemään tietoisesti töitä sen suhteen, että kykenen löytämään niitä merkityksiä kertomuksista, joita informantit ovat todellisuudessa kuvaileet enkä etsi vain sitä, minkä oletan löytyvän aineistosta.

Myös se täytyy huomioida, että tutkimukseni on tuonut esille huoltajien kokemuksia, jolloin kyseessä on heidän näkemyksensä ja tulkintansa erityisluokkasiirtoon liittyvistä tapahtumista. Vaikka huoltajat näkevät siirtoprosessin vaikutukset lapsessaan eri tavalla kuin esimerkiksi koulun rehtori, ei huoltajillakaan voi lopulta olla täysin luotettavia kokemuksia muun muassa siitä, millainen merkitys erityisluokkasiirrolla on lapsen oman näkemyksen mukaan ollut. Tuon tätä näkökulmaa esille vielä hieman lisää pohtiessani tutkimukseni jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkimusaineiston määrä. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleensä ymmärtämään jotakin ilmiötä eikä etsimään tilastollisia yhteyksiä, ei tutkimusaineiston tarvitse olla suuri (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseeni osallistui kahdeksan huoltajaa, joista suurin osa oli pääkaupunkiseudulta ja Etelä-Suomesta. Tästä syystä tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia erityislasten huoltajia. Tämäkin suhteellisen pieni tutkimusaineisto antaa kuitenkin tärkeää tietoa erityisluokkasiirroista ja niihin liittyvistä tapahtumista varsinkin Etelä-Suomen alueen kouluista. Tutkimuksesta tehdyt havainnot osoittavatkin selkeästi aiheen tutkimisen tärkeyden, ja kuinka sitä tarvitaan lisää.

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Kun tutkimuksen kohteena ovat tavalliset henkilöt, keskitytään tutkimuksessa usein ainakin jollakin tasolla näiden henkilöiden yksityiselämään. Esimerkiksi

kokemuksia tutkittaessa liikutaan usein alueella, joka koskettaa vahvasti ihmisten yksityiselämää. Tällöin on erityisen tärkeää, että tutkija hallitsee sekä hyvät tieteelliset käytännöt että yksityisyyden suojan perusasiat. (Kuula 2006, 75.) Tutkimusetiikkaan kuuluu olennaisesti hyvä tieteellinen käytäntö ja sen noudattaminen kaikissa tutkimuksen vaiheissa, mikä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat esimerkiksi rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja niiden arvioinnissa. (Helsingin yliopisto.)

Kuten toin jo esille tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani, pyrin tietoisesti jättämään mahdolliset tutkimustuloksia koskevat ennakko-oletukset sivuun ja raportoida vain niistä asioista, jotka aidosti nousivat esille aineistossa. Toteutin tutkimusta myös erittäin huolellisesti sen eri vaiheissa, ja huolehdin esimerkiksi siitä, että analysoin koko aineiston samalla menetelmällä. Olen myös arvioinut saamiani tuloksia mahdollisimman objektiivisesti, jolloin omat mielipiteeni aihetta koskien ovat vaikuttaneet tutkimustulosten raportointiin mahdollisimman vähän.

Oman kokemukseni mukaan tärkein omaa tutkimustani koskeva eettinen näkökulma on kokemuksellisuuden ja siihen liittyvien piirteiden huomioiminen tutkimusaineistoa hankittaessa. Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmisryhmät tai yksittäiset henkilöt ja näiden kokemukset, liikutaan hyvin henkilökohtaisella alueella. Silloin tutkijan tulee toimia hienovaraisesti ja huomioida tutkittavien asema. Tutkijan täytyy kokemuksia tutkiessaan kiinnittää huomiota esimerkiksi tutkimusaiheen herkkyyteen ja siihen, miten hän itse toimii herkkiä aiheita tutkiessaan.

Toisin kuin lääketieteellisissä tutkimuksissa, kulttuuri- ja sosiaalitieteiden tutkimuksissa voi olla vaikeaa arvioida ennakkoon, millaisia vaikutuksia tutkimukseen osallistumisella saattaa olla tutkittaviin. Erityisesti pitkäaikaisten vaikutusten arviointi voi olla haastavaa. Tutkijoiden täytyy tästä huolimatta yrittää varmistaa, etteivät tutkittavat kärsi tutkimukseen osallistumisesta. (NESH 2006, 12.) Kaikkia tutkimuksen kulkuun liittyviä asioita ei voida ennakoida etukäteen, ja erilaiset henkiset haitat ja epämukavuudet ovatkin esimerkkejä asioista, joita tutkijan voi olla mahdoton ennustaa tutkimuksen alkuvaiheessa. Esimerkiksi vaikeiden kokemusten tutkiminen voi nostaa tutkittavassa esille sellaisia epämukavia tunteita ja muistoja, joista hän on yrittänyt päästä eroon. Vaikeista kokemuksista puhuminen voi kuitenkin kääntyä myös tutkittavan eduksi, ja

esimerkiksi auttaa pääsemään vaikeista kokemuksista lopullisesti yli. (Kuula 2006, 56.)

Oman tutkimukseni kohdalla yhdellä osallistujalla ilmeni jonkin verran epämukavuutta tutkimuksen aiheeseen liittyen, ja hän koki kirjallisesti tuotetun siirtymäkertomuksen kirjoittamisen haastavaksi aiheen herkkyyden vuoksi. Jotkin esittämäni kysymykset repivät tutkittavan mukaan vanhoja haavoja auki, minkä vuoksi kirjoittamisprosessi kesti hieman arvioitua pidempään. Arvelin kysymyksiä tehdessäni, että tutkimusaiheeni voi aiheuttaa tutkittavissa erilaisia reaktiota, koska aihe koskettaa herkkää osa-aluetta elämässä, tutkittavien omia lapsia. Koska kyseinen osallistuja ei kuitenkaan vaikuttanut haluttomalta kertomaan kokemuksistaan, en ehdottanut hänelle tutkimuksen keskeyttämistä. Kuten Kuula (2006, 56) toi esille, uskon kokemuksista kertomisen auttaneen tutkittavaa omalta osaltaan käsittelemään vaikeaa asiaa.

Kun tutkitaan erityislasten huoltajien kokemuksia erityisluokkasiirroista, voidaan aiheellisesti pohtia kyseisen tutkimusasetelman eettisyyttä. Onko huoltajilla oikeutta kertoa lapsiinsa liittyvistä tapahtumista, vaikka niistä kerrotaankin omien kokemusten näkökulmasta? Olen kuitenkin sitä mieltä, että tässä vaiheessa minun ei kannattanut lähteä tutkimaan lapsia lapsien tutkimiseen liittyvien eettisten näkökulmien vuoksi. Kuten puhuin jo tutkimusaineistoa esitellessäni, tulee myös lapsia tutkittaessa välttää vahingon aiheuttamista, eivätkä lapset pysty aina itse arvioimaan tutkimuksen merkitystä ja vaikutusta omaan elämään (Pekkarinen 2018). Tutkimusaiheeni on kuitenkin hyvin herkkä, jolloin koin huoltajien tutkimisen olevan hieman ”turvallisempaa” kuin lasten.

Tutkimukseen osallistumisen täytyy olla myös vapaaehtoista, eikä tutkija saa esimerkiksi millään tavalla painostaa tutkittavia osallistumaan tutkimukseen. Jotta tutkimukseen osallistuminen voisi olla vapaaehtoista, täytyy tutkimuksesta antaa selkeää ja ymmärrettävää informaatiota niille, jotka ovat kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta. (NESH 2006, 13.) Jotta tutkijan ja tutkittavan välille voisi ylipäänsä muodostua luottamusta, mikä on erittäin tärkeää kaikissa tutkimuksissa, tulee tutkijan toimia rehellisesti tutkimuksen alusta asti ja antaa esimerkiksi edellä mainittua selkeää informaatiota tutkimuksesta. Kerroin jo tutkimukseen osallistujia etsiessäni tutkimuksen tarkoituksesta ja toteuttamisesta tutkimusviestissäni, jonka lisäksi kerroin tutkimukseen liittyvää informaatiota haastatteluiden alussa ja sähköpostiviesteissä.

Myös tutkimukseen painostaminen voi vahingoittaa tutkijan ja tutkittavan välistä tutkimussuhdetta. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tuli hyvin esille oman tutkimuksen kohdalla, kun yritin ottaa yhteyttä mahdolliseen tutkittavaan, joka oli jo aikaisemmin lupautunut kertomaan kokemuksistaan. Lähetin kyseiselle henkilölle kaksi varmistussähköpostia sen jälkeen, kun hän oli ilmoittanut halukkuudestaan osallistua tutkimukseeni. Hän ei kuitenkaan enää vastannut näihin viesteihin, enkä halunnut missään nimessä painostaa häntä osallistumaan tutkimukseeni, joten lopetin hänelle viestittelyn toisen varmistussähköpostin jälkeen. Näin varmistin, että olin antanut hänelle vielä mahdollisuuden osallistua tutkimukseeni ilman, että viestittely olisi muuttunut liian painostavaksi.

Tietyt tutkimuksen osa-alueet voivat olla helpommin huomioitavissa, kun toteutetaan eettistä ennakkoarviointia. Yksi näistä on yksityisyyden suojaan liittyvät riskit ja niiden arviointi etukäteen. (Kuula 2006, 56.) Ihmistieteissä käytäntönä on lähes poikkeuksetta, että tutkittavien henkilöllisyyttä ei kerrota. Tähän tutkittavien anonymiteettiin ja sen korostamiseen on Kuulan (2006) mukaan kolme syytä. Ensinnäkin anonymiteetin säilyttäminen on yksi keskeisistä tutkimuseettisistä normeista. Toinen syy liittyy tutkimustuloksiin: kun pyritään esittämään yleispäteviä tutkimustuloksia, tutkittavien nimeäminen tai tunnistettaviksi tekeminen ei ole tarkoituksenmukaista. Kolmanneksi 1970-luvulla kehitetty tietosuojalainsäädäntö on lisännyt entisestään tutkimukseen osallistuvien anonymiteettia, sillä sen lähtökohtana on tarve suojata ihmisten yksityisyyttä. (Kuula 2006, 75.) Kuten toin esille tutkimusaineistoa esitellessäni, huolehdin tutkittavien anonymiteetista läpi tutkimuksen poistamalla muun muassa lasten nimet ja tarkat asuinpaikat aineistosta, ja kehittämällä lyhenteet jokaiselle tutkimukseeni osallistuneelle informantille.

6.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimustulokseni osoittivat, kuinka erityislasten koulunkäynnin ollessa kyseessä kodin ja koulun välinen yhteistyö nousee merkittäväksi tekijäksi. Vaikka erityisluokkasiirtoon ei liittynyt kaikissa vaiheissa ja kaikkien siinä osallisina olleiden henkilöiden kohdalla tyytymättömyyttä ja negatiivisia kokemuksia, oli kuitenkin huolestuttavaa huomata, kuinka moni informanteista koki ainakin

jossakin vaiheessa erityisluokkasiirtoa tyytymättömyyttä siirtoprosessin etenemiseen erityisesti koulun henkilökunnan toiminnan osalta.

Kenties suomalainen kasvatuksen ja koulutuksen kenttä kaipaisikin enemmän tutkimustietoa koskien erityislasten huoltajien ja koulun välistä kasvatusyhteistyötä. Erityislasten koulunkäyntiin liittyy luonnostaan enemmän pohdinnan aiheita jo sen perusteella, että kolmiportaiseen tukeen jaoteltuna erityistä tukea voidaan pitää kaikista ”intensiivisimpänä” tuen muotona. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksen ja muun oppilaan tarvitseman tuen muodostamasta järjestelmällisestä kokonaisuudesta, johon kuuluvat olennaisesti huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus (Opetushallitus). Koska huoltajien tukea pidetään olennaisena osana erityistä tukea, tulee kodin ja koulun kasvatusyhteistyön saada paras mahdollinen kasvualusta, jota varten tarvitaan aikaisempaa enemmän tutkimusta.

Erityisopetusta koskevat tutkimukset tuovat usein joko opettajien tai huoltajien näkökulmia esille. Tästä syystä olisikin hyvä pohtia niitä hyötyjä, joita lasten tutkiminen kyseisen aihepiirin sisällä voisi tuottaa. Jos lasten näkökulmat otettaisiin aikaisempaa enemmän huomioon, voitaisiin erityisluokilla opiskelun vaikutuksiin ja mahdollisuuksiin perehtyä vielä paremmin, kuin esimerkiksi huoltajien kokemuksia tutkimalla. Lapsia koskevassa tutkimuksessa täytyy luonnollisesti ottaa eri tavalla huomioon tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä näkökulmia, kuten Pekkarinen (2018) tuo esille.

Koska suomalaista koulutusta koskevassa julkisessa keskustelussa keskitytään tasaisin väliajoin vahvasti siihen, ovatko erityisluokat tarpeellisia ja loukkaavatko ne mahdollisesti niillä opiskelevien lasten oikeuksia, on aihetta selvästi tarpeen tutkia lisää, sillä erityisopetus on edelleen selkeä osa suomalaista opetusta. Varsinkin uudempia tutkimuksia aiheesta tarvitaan, sillä viimeisen vuosikymmenen aikana suomalainen koulutus on hyvin erilainen kuin esimerkiksi 2000-luvun alussa. 2010-luvulla suuria muutoksia ovat tuoneet esimerkiksi kolmiportainen tuki ja uusi opetussuunnitelma, mutta myös monikulttuurisempi väestö tuo uudenlaisia piirteitä koulumaailmaan. Näiden muutosten myötä myös erityisopetuksen tilanne kokee varmasti jonkinlaisia muutoksia.

Tutkimusaiheeni kohdalla olen huomannut, kuinka paljon se herättää keskustelua niin huoltajien kuin opettajienkin osalta. Nykyisen suomalaisen

koulumaailman tilanteen vuoksi moni haluaa tuoda äänensä ja mielipiteensä esille koskien erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien tilannetta. Keskustelun toinen puoli pitää erillisiä erityisluokkia tarpeellisina lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa, ja toinen puoli kannattaa ehdottomasti inklusiivisia yleisopetuksen luokkia, joissa opiskelevat sekä yleisen, tehostetun että erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat. Aiheesta on paljon kokemuksia ja ne vaihtelevat laidasta laitaan, mikä tekee tutkimuksesta mielenkiintoista. Aiheeseen rohkeasti tarttuvia tutkijoita tarvitaan, sillä vain ottamalla rohkeasti kantaa erityisluokkasiirtoihin ja erityisluokilla opiskeluun voidaan havaita mahdollisia epäkohtia ja lähteä kehittämään niitä.

7 LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ainscow, M. 2005. Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (3), 6–20.
https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system. (Viitattu 15.7.2019.)
- Andersson, L. 2019. Hallitus on vahvistamassa oppimisen tukea.
https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-on-vahvistamassa-oppimisen-tukea. (Viitattu 4.7.2019.)
- Armstrong, D., Armstrong, C. & Spandagou, I. 2011. Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education* 15 (1), 29–39.
<file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/Inclusionbychoiceorbychance.pdf>. (Viitattu 26.10.2019.)
- Arnkil, M. 2019. ”Mehän opimme enemmän kuin lapset”. Opettaja dialogisena auktoriteettina. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105506/978-952-03-1024-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 31.8.2019.)
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Bruner, J. 2004. Life as Narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710.
- Edson, C. H. 1989. Our Past and Present: Historical Inquiry in Education. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Iso-Britannia: Taylor & Francis Inc, 44–58.
- Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Tampere: University Press, 195–226.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Suom. R. Toivanen. Kaikkien lasten koulu: erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Fish, W. W. 2006. Perceptions of Parents of Students With Autism Towards the IEP Meeting: a Case Study of One Family Support Group Chapter. *Education* 127 (1), 56–68.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. 2012. Attitudes and Experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 17 (7), 1–19. [https://www.researchgate.net/publication/239789660 Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities](https://www.researchgate.net/publication/239789660_Attitudes_and_experiences_of_parents_regarding_inclusive_and_special_school_education_for_children_with_learning_and_intellectual_disabilities). (Viitattu 21.1.2020.)
- Gerber, M. M. 2017. A History of Special Education. Teoksessa Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Cullen Pullen, P. (toim.) *Handbook of Special Education*. New York: Routledge, 3–15.
- Giarelli, J. M. & Chambliss, J. J. 1989. Philosophy of Education as Qualitative Inquiry. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Iso-Britannia: Taylor & Francis Inc, 30–43.
- Giordano, K., LoCascio, S. & Inoa, R. 2019. Special Education Placement: An Interdisciplinary Case Study. *Journal of Cases in Educational Leadership* 22 (2), 14–25.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38 (1), 77–97.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.
- Helsingin yliopisto.
<https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/tutkimusymparisto/tutkimusetiikka#section-2636>. (Viitattu 27.2.2020.)

- Horne, P. E. & Timmons, V. 2009. Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 13 (3), 273–286.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27 (3), 127–140. <https://journal.fi/pk/article/view/6639/5416>. (Viitattu 19.6.2019.)
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1>. (Viitattu 20.9.2019.)
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M. & Tuunainen, K. 1995. Erityisopetus eri maissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto.
- JNOR. <https://www.uef.fi/web/jnor/perusaste/kolmiportainen-tuki>. (Viitattu 27.2.2020.)
- Jyväskylän yliopisto 2015a. Laadullinen tutkimus. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>. (Viitattu 13.11.2019.)
- Jyväskylän yliopisto 2015b. Narratiivinen analyysi. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/narratiivinen-analyysi>. (Viitattu 15.7.2019.)
- Jämsen, E. 2018a. Kysely: Kerro, saako lapsesi tarpeeksi tukea koulussa – vai joudutko taistelemaan erityislapsesi puolesta? Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-10174932>. (Viitattu 26.10.2019.)
- Jämsen, E. 2018b. ”Lapseni ei neljään vuoteen saanut riittävästi tukea” – Ylen kysely paljastaa erityislasten vanhempien karut kokemukset arjesta. Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-10192280>. (Viitattu 26.10.2019.)
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.)

- Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: University Press, 41–66.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985 = Special Education and the state of school system 1921-1985. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. 2015a. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–24.
- Kivirauma, J. 2015b. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: University Press, 106–150.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: University Press, 163–194.
- Leijonaemot ry. Tietoa yhdistyksestä. <https://leijonaemot.fi/yhdistys/>. (Viitattu 14.11.2018.)
- Leppälä, H. 2015. Vammaishuollon lainsäädäntö vammaisten elämän reunaehtona 1900-luvun Suomessa. Teoksessa Kivirauma, J. (toim.) Vammaisten elämä ja elämäkerta. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa. Helsinki: Kynnys ry, 17–74.
- McAdams, D. P. 1993. The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self. New York: William Morrow & Company.

- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135619/hankalae.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 5.10.2019.)
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. 2003. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Vehmas, S., Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–102.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Murto, P., Lahtinen, M. & Salo, S. 2019. Inklusiivinen opetus ei sovi kaikille oppilaille. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/paivanlehti/05032019/art-2000006023012.html>. (Viitattu 26.10.2019.)
- NESH. 2006. Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities. <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-law-and-the-humanities-2006.pdf>. (Viitattu 5.6.2019.)
- Nissilä, M. L. 2018. Erityispedagogiikan professorit: Vain tuettu inklusio toimii. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/erityispedagogiikan-professorit-vain-tuettu-inklusio-toimii/>. (Viitattu 20.7.2019.)

- OAJ-a. Riittävästi tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin.
<https://www.oaj.fi/politiikassa/riittavasti-tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin/>. (Viitattu 31.10.2019.)
- OAJ-b. OAJ:n toimenpide-ehdotukset perusopetukseen.
<https://www.oaj.fi/politiikassa/riittavasti-tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin/oajn-toimenpide-ehdotukset-perusopetukseen/>. (Viitattu 31.10.2019.)
- OAJ-c. Lakimuutosehdotukset, joilla turvataan laadukas oppiminen perusopetuksessa.
<https://www.oaj.fi/politiikassa/riittavasti-tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin/lakimuutosehdotukset-joilla-turvataan-laadukas-oppiminen-perusopetuksessa/>. (Viitattu 31.10.2019.)
- OAJ-d. Yhteistyö kodin kanssa.
<https://www.oaj.fi/arjessa/yhteistyö-kodin-kanssa/>. (Viitattu 15.1.2020.)
- Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>. (Viitattu 31.10.2019.)
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 31.10.2019.)
- Pekkarinen, E. 2018. Kuka suostuu lasten ja nuorten tutkimuksessa?
<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/kuka-suostuu-lasten-ja-nuorten-tutkimuksessa>. (Viitattu 30.12.2019.)
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: University Press, 115–162.
- Perusopetuslaki. 24.6.2010/642, 17 §: Erityinen tuki.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>. (Viitattu 27.2.2020.)
- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36668/9789513943844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 12.9.2019.)
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.

- Riessman, C. K. 1993. Narrative Analysis. Newbury Park: Sage.
- Riessman C. K. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html. (Viitattu 28.2.2020.)
- Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. 2011. Historical and Philosophical Changes in the Education of Students With Exceptionalities. Teoksessa Rotatori, A. F., Bakken, J. P. & Obiakor, F. (toim.) History of Special Education. Iso-Britannia: Emerald Group Publishing Limited, 1–20.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <https://docplayer.fi/189353-Inklusio-eli-osallistava-kasvatus.html>. (Viitattu 13.11.2018.)
- Saloviita, T. 2018. Oikotie erityisluokille pitää tukkia. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/paivanlehti/20102018/art-2000005869873.html>. (Viitattu 5.6.2019.)
- Siddiqua, A. & Janus, M. 2016. Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. Child: Care, Health & Development 43 (4), 566–576.
- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731, 6 §. Yhdenvertaisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>. (Viitattu 31.10.2019.)
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Tampere: University Press, 174–223.
- Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.

- Takala, M. (toim.) 2016. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. 2018. Erityisluokilla on oma tehtävänsä. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/paivanlehti/26102018/art-2000005876659.html>. (Viitattu 15.5.2019.)
- Tilastokeskus 2019. Lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001.fi.html. (Viitattu 31.10.2019.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Viitattu 21.9.2019.)
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – Yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa Vehmas, S., Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 103–122.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wiener, J. & Tardif, C.Y. 2004. Social and Emotional Functioning of Children With Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? Learning Disabilities Research & Practice 19 (1), 20–32.
- Yell, M. L., Katsiyannis, A. & Bradley, M. R. 2017. The Individuals with Disabilities Education Act: The Evolution of Special Education Law. Teoksessa Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Cullen Pullen, P. (toim.) Handbook of Special Education. New York: Routledge, 3–15.